

WIADOMOŚCI HISTORYCZNE

czasopismo poświęcone dydaktyce historii

ISSN 3071-6942

**Bolesław Chrobry
i... Wielki**

**Wyzwolenie
KL Auschwitz**

Słoń a szkoła polska

**Rozważania wokół
reformy programowej**

**Komisja Dydaktyczna
przy ZG PTH**

**Ewa Puls –
dydaktyczka historii**

Nauka w służbie narodu?

**Bolesław Chrobry
na kartach podręczników
szkolnych**

**Koronacje
pierwszych Piastów
w podręcznikach historii**

**Wykorzystanie metody
myślącej klasy**

**Prawa człowieka
we współczesnych
podręcznikach historii**

**Czy w dobie AI warto
zadawać uczniom
przygotowanie
prezentacji?**

**Wykorzystanie AR i VR
w edukacji historycznej**

**Ratusz poznański
otwarty dla publiczności**



Rada naukowa:

prof. dr hab. Stanisław Roszak (Toruń)
prof. dr hab. Krzysztof Mikulski (Toruń)
prof. dr hab. Andrzej Chwalba (Kraków)
prof. UWM dr hab. Andrzej Korytko (Olsztyn)
mgr Zofia Teresa Kozłowska (Warszawa)
prof. dr hab. Cezary Kukło (Białystok)
prof. UMCS dr hab. Marek Sioma (Lublin)
dr Wojciech Walczak (Białystok)
prof. dr hab. Andrzej Rachuba (Warszawa)
prof. AP dr hab. Marian Drozdowski (Słupsk–Poznań)
prof. dr hab. Jarosław Kita (Łódź)
prof. UW r dr hab. Filip Wolański (Wrocław)

Zespół redakcyjny:

prof. UAM dr hab. Danuta Konieczka-Śliwińska (Poznań) – redaktor naczelny
prof. US dr hab. Małgorzata Machałek (Szczecin) – zastępca redaktora naczelnego
dr Mariusz Menz (Poznań) – sekretarz
prof. UO dr hab. Marek Białokur (Opole)
prof. dr hab. Bogumiła Burda (Zielona Góra)
prof. dr hab. Maciej Fic (Katowice)
dr Anna Gołębiowska (Opole)
prof. UWM dr hab. Izabela Lewandowska (Olsztyn)
prof. UMK dr hab. Małgorzata Strzelecka (Toruń)
prof. UW r dr hab. Barbara Techmańska (Wrocław)
prof. UP dr hab. Piotr Trojański (Kraków)

Korekta:

Wioletta Sytek

Na okładce: Bolesława Wielki (Chrobry), *Królowie i księżęta: rysunki Jana Matejki*, Wiedeń [ca 1893],
domena publiczna

Opracowanie graficzne:

Janusz Świnarski

„Wiadomości Historyczne” ukazują się od 2023 r. jako półrocznik.
Dostępne są w wersji elektronicznej na stronie Polskiego Towarzystwa Historycznego
<https://pth.net.pl>

© Copyright by Polskie Towarzystwo Historyczne, Warszawa 2025

ISSN 0511-9162 (wersja drukowana)

ISSN 3071-6942 (wydanie online)

Wydawca:

Polskie Towarzystwo Historyczne
ul. Rynek Starego Miasta 29/31
00-272 Warszawa
tel: +48 22 831 63 41
e-mail: pth@ihpan.edu.pl



Creative Commons: Uznanie autorstwa – Bez utworów zależnych 4.0 Międzynarodowe (CC BY-ND 4.0)

Spis treści

OD REDAKCJI

- 3** Danuta Konieczka-Śliwińska
Od Redakcji

Z KALENDARZA

- 4** Stanisław Rosik
Bolesław Chrobry i... Wielki. Legenda złotego wieku w okowach podręczników
- 10** Jacek Lachendro
Wyzwolenie KL Auschwitz

REFORMA PROGRAMOWA

- 22** Piotr Podemski
Śłoń a szkoła polska. O odkrywaniu wartości na kanwie edukacji historycznej IB
- 29** Maciej Fic
Rozważania nad „punktem wyjścia” kolejnej reformy programowej z historii

ŚRODOWISKO DYDAKTYCZNO-HISTORYCZNE

- 35** Zofia T. Kozłowska, Małgorzata Machałek
Komisja Dydaktyczna przy Zarządzie Głównym Polskiego Towarzystwa Historycznego wobec zmian podstawy programowej historii w latach 2018–2025
- 40** Teresa Maresz
Ewa Puls, dydaktyczka historii i wielka miłośniczka Bydgoszczy
- 46** Barbara Techmańska
Sprawozdanie z konferencji „Dydaktyka historii – dzieje i twórcy”

KLUCZ DO EPOKI

- 49** Małgorzata Brzoskenewicz-Pierko, Michał Bartłomiej Ikert
Nauka w służbie ludzkości? Ciekawostki i kontrowersje związane ze słynną Nagrodą Nobla

FORUM DYDAKTYCZNE

- 61** Adrian Nowicki
Wizerunek i kreacja Bolesława Chrobrego w świetle obudowy dydaktycznej polskich podręczników historii w XX i XXI wieku
- 73** Marek Białokur, Karolina Biedka, Dariusz Gołębiowski
1000 lat temu, czyli koronacje pierwszych Piastów docenione przez parlament i ich obraz we współczesnych szkolnych podręcznikach historii

WSPÓŁCZESNE WYZWANIA EDUKACJI HISTORYCZNEJ

- 90** Łukasz Linowski
Wykorzystanie metody myślącej klasy na lekcjach historii oraz jej wpływ na kompetencje kluczowe
- 97** Andrzej Dominik Bogórski
Obraz praw człowieka we współczesnych podręcznikach historii oraz historii i teraźniejszości do szkoły ponadpodstawowej
- 106** Arkadiusz Maksim
Czy w dobie sztucznej inteligencji warto zadawać uczniom przygotowanie i przedstawianie prezentacji z historii?
- 111** Szczepan Szkółka
Wykorzystanie AR i VR w edukacji historycznej
- 116** Katarzyna Sinoracka
Ratusz otwarty dla publiczności. Wyzwania edukacji muzealnej

REKOMENDACJE

123 Małgorzata Strzelecka

Recenzja książki *Stu laureatów na pięćdziesięciolecie. Olimpiada Historyczna 1974–2024*, red. A. Korytko, B. Krysztopa-Czupryńska i I. Socka, Olsztyn 2024, ss. 430

Od Redakcji

Rok 2025 jest wyjątkowy pod względem przypadających rocznie ważnych wydarzeń historycznych. W styczniu minęła bowiem 80. rocznica wyzwolenia niemieckiego nazistowskiego obozu koncentracyjnego i zagłady Auschwitz, w kwietniu obchodziliśmy 1000. rocznicę koronacji Bolesława Chrobrego – pierwszego króla Polski oraz 500. rocznicę Hołdu Pruskiego, a w grudniu będziemy świętować 1000. rocznicę koronacji drugiego króla Polski Mieszka II Lamberta. W bieżącym numerze „Wiadomości Historycznych” upamiętniamy przede wszystkim pierwsze dwa wymienione wydarzenia. Zachęcam do zapoznania się z artykułem prof. Stanisława Rosika z Uniwersytetu Wrocławskiego o Bolesławie Chrobrym i dr. Jacka Lachendro, pracownika Muzeum i Miejsca Pamięci Auschwitz-Birkenau, który przybliży nam temat wyzwolenia KL Auschwitz. Z racji dydaktycznego profilu naszego czasopisma proponujemy również dwa teksty dotyczące sposobu ukazania Bolesława Chrobrego na kartach szkolnych podręczników historii, przygotowane przez przedstawicieli dwóch ośrodków naukowych: Olsztyna i Opola.

Staramy się na bieżąco śledzić losy reformy programowej dla szkoły podstawowej, zapowiedzianej wprawdzie na rok 2026, ale przygotowywanej już dziś. Kontynuujemy zatem publikację wypowiedzi różnych środowisk na temat optymalnych kierunków zmian w edukacji historycznej. W bieżącym numerze jest to artykuł dr. Piotra Podemskiego z Uniwersytetu Warszawskiego oraz niezwykle cenna wypowiedź prof. Macieja

Fica z Uniwersytetu Śląskiego, który koordynuje prace zespołu przygotowującego nową Podstawę programową z historii dla szkoły podstawowej.

W dziale poświęconym środowisku dydaktyczno-historycznemu umieściliśmy obszerną informację o działalności Komisji Dydaktycznej Zarządu Głównego Polskiego Towarzystwa Historycznego oraz sprawozdanie z wrocławskiej konferencji podsumowującej dzieje i twórców polskiej dydaktyki historii. Jest tu również krótkie wspomnienie naszej niedawno zmarłej Koleżanki dr Ewy Puls, zajmującej się dydaktyką historii na Uniwersytecie Kazimierza Wielkiego w Bydgoszczy.

Publikujemy ponadto drugą i ostatnią już grupę tekstów, które powstały na kanwie wystąpienia uczestników I Studencko-Doktoranckiego Kongresu Dydaktyki Historii, obradującego w maju 2024 roku w Poznaniu (teksty Łukasza Linowskiego, Andrzeja Bogórskiego, Arkadiusza Maksima, Szczepana Szkółki i Katarzyny Sinoradzkiej). Całość bieżącego numeru dopełnia niezwykle intrygujący artykuł o ciekawostkach związanych z Nagrodą Nobla autorstwa Małgorzaty Brzoskenewicz-Pierko i Michała Ikerta oraz recenzja książki wydanej z okazji 50-lecia Olimpiady Historycznej.

Zachęcam Państwa do lektury naszego czasopisma!

*Danuta Konieczka-Śliwińska
redaktor naczelna
„Wiadomości Historycznych”*

Bolesław Chrobry i... Wielki. Legenda złotego wieku w okowach podręczników

W utrwalonej od późnego średniowiecza tradycji pierwszy z polskich Bolesławów, syn założyciela dynastii Piastów Mieszka I, nosi przydomek Chrobry, a zatem dzielny, waleczny¹. Zaszczytny bez wątpienia, ale w najstarszej w Polsce, powstałej w drugiej dekadzie XII wieku kronice Anonima zwanego Gallem jego tytuł wybrzmiewa godniej: Wielki. Kronikarz ów wykreował obraz złotego wieku „Bolesława Wielkiego”², w którym sięgnął on królewskiej korony z rąk cesarza Ottona III, a panowaniem ogarnął ogrom ziem i ludów między Bałtykiem a Dunajem, obejmujący Ruś na wschodzie, a ziemię Sasów na zachodzie³.

Utrwalony od wieków przekład Gallowej kroniki głosi wbijanie przez Chrobrego rzędu słupów w dno rzeki Soławy, by niejako przedzielić ziemię Sasów. Należy jednak podkreślić, że w oryginale przekazu mowa jedynie o postawieniu żelaznego znaku granicznego (*meta ferrea*) w tej rzece, co istotne, wyznaczającej środek kraju Sasów⁴. Tym samym dziejopis najpewniej uwydatnił właśnie zajęcie go w całości, czego znakiem miało być wbicie granicznego słupa właśnie w jego centrum⁵. Ziemia Sasów rysuje się w tym ujęciu jako zachodnia rubież, jeden z krańców legendarnej monarchii.

Na podobnej zasadzie w narracji Galla łączy się zawładnięcie Rusią przez Bolesława z zajęciem stołecznego Kijowa. Tu szczególnej wymowy nabiera wpisany później w tradycję

¹ Podstawowe wiadomości (w tym źródła i odniesienie do szerokiej debaty historyków) na temat panowania Bolesława Chrobrego uwzględnione poniżej bez odsyłania do przypisów zob. zwłaszcza J. Strzelczyk, *Bolesław Chrobry*, Poznań 1999.

² Zob. Anonima tzw. *Galla Kronika* czyli *Dzieje książąt i władców polskich* = *Galli Anonymi cronicae et gesta ducum sive principum Polonorum*, wyd. K. Maleczyński, Kraków 1952 (Pomniki Dziejowe Polski. Seria 2 = Monumenta Poloniae Historica. Nova series, t. 2) [dalej: Gall], I, 8. Miano „złotego wieku” (łac. *aetas aurea*) zob. tamże, I, 16.

³ Tamże, I, 6. O Rusi zob. przyp. 7. Szerzej zob. S. Rosik, *Żelazem znaczone granice i starodawna wolność Polski. Wokół Gallowej wizji złotego wieku Bolesława Wielkiego*, [w:] *Hortus mediaevalis. Studia ofiarowane Profesorowi Wojciechowi Fąkowskiemu w siedemdziesiątą rocznicę urodzin*, red. W. Długokęcki i in., Wrocław 2022, s. 35–45.

⁴ „Nieujarzmionych zaś Sasów z taką mocą poskromił, że na rzece Sali w środku ich ziemi żelazną granicą [*meta ferrea*] wyznaczył krańce Polski” (tłum. S.R.). Por. Gall I, 6. U progu XIII w. mistrz Wincenty Kadłubek rozwinął nieco ten obraz, uściślając znaczenie łac. *meta* jako kolumny, *Mistrza Wincentego zwanego Kadłubkiem Kronika polska* = *Magistri Vincentii dicti Kadłubek Chronica Polonorum*, wyd. M. Plezia, Kraków 1994 (Pomniki Dziejowe Polski. Seria 2 = Monumenta Poloniae Historica. Nova series, t. 11), II, 12: *columna ferrea*.

⁵ Zob. J. Banaszkiewicz, *Jedność porządku przestrzennego, społecznego i tradycji początków ludu. (Uwagi o urządzeniu wspólnoty plemiennie-państwowej u Słowian)*, „Przegląd Historyczny” 1986, t. 77, z. 3, s. 464.

słynnego miecza koronacyjnego polskich królów, Szczerbca, legendarny znak zostawiony na (*de facto* wówczas jeszcze nieistniejącej) Złotej Bramie; kronika jednoznacznie wskazuje w tym miejscu na opanowanie całego kraju, przypięczone zresztą – wspomnianym w symbolicznej wykładni tej sceny – związkiem Bolesława z Przedstawą, córką Włodzimierza Wielkiego⁶.

Złota aura pamięci o tej epoce nie powinna jednak przyćmić faktu, iż jej dzieje nader często pisano krwią i żelazem. Bolesław objął rządy nad całym dziedzictwem po ojcu „z lisią chytrą” – tak rzekł współczesny mu kronikarz Thietmar z Merseburga, a miał na myśli wypędzenie przez tego bohatera jego przyrodnych braci i ich saskiej matki Ody⁷. Wygnańcy znaleźli schronienie w Niemczech, a do ewentualnej interwencji na rzecz ich powrotu brakło wówczas koniunktury. Trwała tam regencja Adelajdy, babki małoletniego króla Ottona III, z którymi już w pierwszym roku rządów – 992 – Bolesław podjął współpracę militarną przeciw pogańskim Lucicom.

Z perspektywy historii narodowej, zwłaszcza od XIX wieku, wygnanie przyrodnych braci przez Chrobrego mogłoby się wydać dyktowanym troską o dobro wspólne zjednoczeniem państwa i społeczeństwa. Takie podejście do tego etapu dziejów Polski wydaje się jednak anachroniczne. Wspomniany już Thietmar jednoznacznie traktował to wydziedziczenie synów Mieszka I z drugiego małżeństwa jako bezprawie. Bolesław tymczasem pozbywał się w ten sposób ewentualnej konkurencji w sprawowaniu władzy w Polsce, a przede wszystkim zyskiwał na sile politycznej i znaczeniu w kręgu elit skupionych wokół cesarstwa.

Docenił to Otton III, który w 996 roku założył cesarską koronę Rzymu. Bolesław stał się jego kluczowym współpracownikiem w realizacji wspomnianej już koncepcji *renovatio imperii Romanorum*. Kapitałnie obrazuje ją podwójna miniatura z ewangeliarza Ottona III, przedstawiająca alegorycznie w postaci ukoronowanych niewiast królestwa uznające jego cesarską zwierzchność. Są to znane od starożytności *Roma* (względnie *Italia*), *Gallia* oraz *Germania*,

a ponadto *novum* z czasów owego „odnowienia cesarstwa” – *Sclavinia*, czyli Słowiańszczyzna obejmująca kraje środkowej Europy. Politycznym liderem *Sclavinii* stał się Bolesław Chrobry. Drugą ważną postacią w tym kręgu współpracowników cesarza okazał się również panujący od 997 roku na Węgrzech Stefan I Święty.

Polityczne więzi miały w tym wypadku zakorzenienie we wspólnocie wiary chrześcijańskiej. Wspomniani władcy dbali o jej szerzenie we własnych krajach, a nieraz i na zewnątrz, u ludów pogańskich. I tak Chrobry na początku roku 997 przyjął zaufanego Ottona III, biskupa Pragi, św. Wojciecha Sławnikowica, który jako wygnańiec z własnej ojczyzny zdecydował się udać z misją ewangelizacyjną do pogan, ostatecznie wybierając Prusów. Polski władca wsparł jego plany logistycznie, oferując też zbrojną ochronę. Misjonarz jednak odmówił jej przyjęcia, a gdy w kwietniu tegoż roku zginął z rąk pogan, Bolesław odkupił jego ciało. Nawet jeśli wiadomość Galla, iż zapłacił za nie złotem o równej wadze, nie jest jedynie godną legendy amplifikacją, to i tak nie przepłacił.

Wojciech już w 999 roku ogłoszony został świętym jako apostoł i męczennik, a przy jego grobie w Gnieźnie ufundowana została siedziba założonej tam w roku 1000 metropolii dla Polski. Stało się to podczas pielgrzymki milenijnej Ottona III, który wyruszył z Rzymu, by przez Gniezno dotrzeć do Akwizgranu, do grobu Karola Wielkiego. Na czele założonej wówczas metropolii gnieźnieńskiej stanął przyrodni brat św. Wojciecha Radzim (Gaudenty) – już wcześniej konsekrowany na „arcybiskupa św. Wojciecha” – a podlegały jej biskupstwa we Wrocławiu, Krakowie i Soli/Słonej Kołobrzesckiej (*Salsa Cholbergiensis*). Odrębność zachowało biskupstwo poznańskie wydzielone wówczas dla Ungera, dotychczasowego biskupa w Polsce⁸.

Podczas pamiętnego spotkania Bolesław miał też otrzymać – tak powiadamia Gall Anonim – z rąk cesarskich szczególne insygnium władzy królewskiej, włącznie św. Maurycego, ale nie tę, którą szczył się Otton jako władca, ale kolejną, specjalnie wykonaną dla Piasta z udziałem części relikwii wziętych z tego oryginału. Otton miał również nałożyć na głowę Bolesława diadem na

⁶ Gall I, 7.

⁷ *Kronika Thietmara*, tekst łac. i pol., wyd. M.Z. Jedliński, Poznań 1953 [dalej: Thietmar], IV, 58.

⁸ Tamże, IV, 45.

znak wyniesienia ponad innych książąt⁹. Szczegóły tej kronikarskiej relacji budzą wprawdzie sporo dyskusji historyków, z których można jednak wysnuć ogólne przekonanie, iż potwierdzony został wysoki, *de facto* królewski, status władzy polskiego monarchy (łącznie z prawem ustanawiania biskupów). Jednakże na wywyższenie go rytuałem namaszczenia i korony musiał poczekać jeszcze ćwierć wieku.

Póki co współczesny wydarzeniom Thietmar mógł już zacząć biadać: „niech Bóg wybaczy cesarzowi [Ottonowi III], że uczynił trybutariusza [Bolesława] panem”¹⁰, a sam Bolesław ewentualnie śmieiej podkreślać swą godność wartą diademem, o którym wspomniał Gall. Spierają się historycy o samo zaistnienie tej koronacji z rąk cesarza oraz jej ewentualny sens (trudno bowiem wykluczyć jej możliwość), a z perspektywy tradycji istotniejsze znaczenie ma fakt, że właśnie z rokiem 1000 aż po XIX wiek łączono założenie korony przez Chrobrego, co kapitalnie oddaje Matejkowski obraz tego wydarzenia. Kompromisowo można też próbować ewentualnie gest Ottona potraktować jako rodzaj zapowiedzi „normalnej” koronacji z namaszczeniem, ale tak czy inaczej kluczowe znaczenie ma w tym wypadku świadomość samego Bolesława w sprawie jego godności jako władcy.

Otóż monety z tytułem królewskim (*rex*) bił on już co najmniej około 1017 roku¹¹, przy czym u podstaw tej ostentacji przez tytulaturę własnej pozycji monarchy legło zapewne nie tylko uznanie jej niegdyś przez Ottona III, lecz także – i zapewne przede wszystkim – postrzeganie władcy przez własnych poddanych. Warto tu przypomnieć, że słowiański tytuł „książę” czy „kniaź” w pierwotnym znaczeniu odpowiadał królowi (por. lit. *kunigas*, niem. *König* czy ang. *king*)¹². Do-

piero polityczne związanie się Piastów z kręgiem cesarstwa Ottonów i ich następców przyniósł w Polsce tak ścisły związek tytułu królewskiego z namaszczeniem i koroną. Jednakże nie od razu: aż po XII wiek wciąż dochodziła tu do głosu ta „postbarbarzyńska” tradycja interpretacji władzy jako królewskiej nawet bez koronacji, paralelnie do dominującego już w kręgu kultury pisma ścisłego łączenia tytułu króla z koroną. W tej sytuacji warto wziąć pod uwagę, iż Otton III swymi decyzjami odnośnie do Chrobrego respektował jego faktyczne znaczenie polityczne oraz postrzeganie w kręgu poddanych.

Młody, niespełna 22-letni cesarz zmarł niespodziewanie w styczniu 1002 roku. Bolesław włączył się w rozgrywkę o władzę w Niemczech, ale wspierany przez niego kandydat, Ekkehard z Miśni, został zamordowany. Z nowym władcą, Henrykiem II, Bolesław starał się ułożyć dobre stosunki, co na chwilę się udało latem tego roku na zjeździe w Merseburgu. Z relacji Thietmara dowiadujemy się, że wówczas „wszyscy, którzy służyli poprzedniemu cesarzowi [...] złożyli królowi hołd i pod przysięgą potwierdzili wierną pomoc. Bolesław [Chrobry] natomiast starał się jedynie za niezliczone pieniądze nabyć miasto Miśnię, jednak ponieważ nie było to z korzyścią dla królestwa, nie zdołał [jej] od króla uzyskać, ledwie osiągając to, że nadano ją jego bratu [raczej krewnemu – S.R.] Guncelinowi, jemu oddawszy kraje Łużyczan i Milczan”¹³.

Z przytoczonego passusu nie wynika, by Chrobry był w grupie składającej hołd Henrykowi i bynajmniej nie sprzyja też temu przypuszczeniu jego wcześniejsza polityczna rola w czasach Ottona III. Tymczasem jednak w stosunkowo niedawno wydanym podręczniku akademickim znajdujemy swoiste uzupełnienie wiadomości Thietmara o tym merseburskim zjeździe: Bolesław złożył Henrykowi II „hołd oraz przysięgę wierności”¹⁴. We wcześniejszym o kilkanaście lat akademickim opracowaniu dziejów średniowiecznej Polski sprawę przedstawiono ostrożniej, relacjonując dość wiernie treść

⁹ Gall I, 6.

¹⁰ Thietmar V, 10.

¹¹ S. Suchodolski, *Numizmatyka średniowieczna. Moneta źródłem archeologicznym, historycznym i ikonograficznym*, Warszawa 2012, s. 280.

¹² Ważny jest tu wspólny indoeuropejski rdzeń („kn”) w tych terminach, zob. np. K. Modzelewski, *Wielki krewniak, wielki wojownik, wielki sąsiad. Król w oczach współplemieńców*, [w:] *Monarchia w średniowieczu. Władza nad ludźmi, władza nad terytorium. Studia ofiarowane Profesorowi Henrykowi Samsonowiczowi*, red. J. Pysiak,

A. Pieniądz-Skrzypczak, M.R. Pauk, Warszawa–Kraków 2002, s. 47–71.

¹³ Tłum. S. Rosik – por. Thietmar V, 18.

¹⁴ T. Jurek, E. Kizik, *Historia Polski do 1572*, Warszawa 2013, s. 62 i nast.

przytoczonego wyżej passusu z *Kroniki Thietmara*, by jednak z kolei podkreślić oczywistość posiadania przez Chrobrego ziem Łużyckan i Milczan na zasadzie lenna¹⁵.

Respektując ów kronikarski przekaz, pozostaje więc po pierwsze zrezygnować z tezy o domniemanym hołdzie Bolesława na merseburskim spotkaniu, a następnie krytycznie odnieść się do konstatacji o lennym posiadaniu wówczas przez niego Łużyc i Milska. Nie ma źródłowych podstaw do tezy, że ustanowiono je w czasach Ottona III, a tym bardziej nie było na to miejsca po zjeździe merseburskim. Gdy bowiem Bolesław opuszczał to spotkanie, został napadnięty i ledwie uszedł z życiem, tracąc wielu swoich ludzi. Tak rozpoczęła się pierwsza z trzech jego wojen z Henrykiem II (1002–1005). W jej trakcie nie było już sposobności, by legalizować posiadanie Łużyc i Milska układem lennym, a zatem wziąć pod uwagę pozostaje prostsze rozwiązanie: Bolesław zdobył te ziemie i je zatrzymał jako własność w porozumieniu z Henrykiem II.

W 1003 roku Bolesław interweniował w Czechach w sprawie sporu dynastycznego, a ostatecznie nawet sam skorzystał z tej sytuacji i podstępnie oślepiwszy swego protegowanego Bolesława Rudego, zasiadł na tronie w Pradze. Czechy pozostawały w zależności od monarchii Ludolfingów i stąd Henryk II zaproponował Bolesławowi uznanie jego panowania nad Wełtawą na zasadzie lenna. Z kart wspomnianego podręcznika z początku obecnego stulecia dowiadujemy się, iż „propozycję tę Chrobry odrzucił, mimo że był przecież królewskim lennikiem z Milska i Łużyc”¹⁶. Zdziwienie pobrzmiwające w tym stwierdzeniu traci podstawę, gdy zrezygnuje się z pozaźródłowego domysłu o wspomnianej lennej zależności. Czas więc chyba na łamach podręczników „uwolnić” z niej Chrobrego.

Panowanie w Czechach Bolesław utracił już w 1004 roku, a następnie także na Łużycach i w Milsku. Górą z tych zmagających zakończonych w 1005 roku wyszedł więc Henryk II. W początkowej fazie kolejnej wojny między nimi – z lat 1007–1013 – Piast przejął inicjatywę i dotarł w głąb Niemiec, a ostatecznie zakończenie

tego konfliktu przypieczętowało kolejne spotkanie władców w Merseburgu (1013). Według Thietmara Bolesław złożył wówczas hołd Henrykowi, a w zamian otrzymał jakieś „od dawna upragnione beneficjum”¹⁷. Niestety, kronikarz nie uściślił jego zakresu. W historiografii dominuje pogląd, iż było to lenno na Łużycach i w Milsku. Bierze się pod uwagę także Miśnię (także na zasadzie ekspektatywy), co współbrzmi z przekazem o merseburskim spotkaniu władców w 1002 r., na którym nie udało się Bolesławowi uzyskać tego grodu. Tak czy inaczej zagadka pozostaje, szczególnie że w grę wchodzi też wszystkie trzy wskazane regiony bądź nawet inne ziemie.

Wasalna więź Bolesława z Henrykiem może wydawać się pewną degradacją w stosunku do czasów Ottona III, zwłaszcza gdy interpretuje się ów akt z perspektywy historii narodowej jako poddanie władcy Polski panującemu w Niemczech. Stąd też nie dziwi częste podkreślanie, iż hołd ten łączył się z nadaniem konkretnych ziem na zachód od Odry. Jest to prawdopodobne, jednakże samo akcentowanie tej hipotezy służy „sprawie polskiej” przede wszystkim w zwierciadle anachronizmu. Biorąc bowiem pod uwagę specyfikę ówczesnego systemu politycznego, ukształtowanego wokół cesarstwa Ottonów z udziałem Piastów i innych środkowoeuropejskich sąsiadów, warto potraktować ów hołd na zasadzie zacieśniania współpracy z władcą nie tylko Niemiec (Wschodnich Franków), lecz także uniwersalnym: Rzymu.

W atmosferze ówczesnego ocieplenia stosunków między władcą cesarstwa a Piastami przypomnieć tu warto też rolę syna Chrobrego, Mieszka, który już w 1012 roku został wasalem Henryka II, a następnie spowinowacił się z domem panującym w Niemczech przez małżeństwo z Rychezą – merseburski hołd Bolesława nie tyle wyrażał jego upodrządnienie wobec sąsiada, ile ugruntowanie określonego miejsca w kręgu cesarstwa, i to niepośledniego. Wskazuje na to powierzenie mu podczas zjazdu funkcji niesienia miecza przed Henrykiem II w procesji do katedry w Merseburgu. Symbolika ceremoniału wskazuje na jego drugie po rządcy cesarstwa miejsce w porządku ówczesnego świata. Takim

¹⁵ S. Szczur, *Historia Polski. Średniowiecze*, Kraków 2002, s. 65.

¹⁶ Tamże, s. 67.

¹⁷ Thietmar VI, 91.

zaszczytem po upływie ponad stulecia uhonorowany został np. król Danii, a krótko potem Bolesław Krzywousty (1135).

Po merseburskich układach posiłki niemieckie wsparły podjętą w 1013 roku przez Chrobrego wyprawę na Ruś. Nie zakończyła się ona powodzeniem. Co więcej, polski władca nie udzielił następnie wsparcia podjętej w 1014 roku ekspedycji Henryka II do Rzymu po koronę cesarską, co stało się zarzewiem trzeciej odsłony w paśmie zbrojnych konfliktów między obu władcami (1015–1018). Henryk, w związku z absencją polskich posiłków na tej włoskiej wyprawie uznając Bolesława za wiarołomnego wasala, wzywał go do stawienia na swoim dworze w celu wytłumaczenia się z przewinienia i ewentualnego poniesienia kary.

Piast jednakowoż nie był skory do takiego ukorzenia się. Na zaszczytne niesienie miecza przed cesarzem nie mógł w tym wypadku liczyć. Gdy zaś Henryk ogłosił wyrzucenie Bolesława z praw do nadanych mu wcześniej ziem, ten – według *Roczników kwedlinburskich* – miał oświadczyć, że „własnych” ziem nie odda¹⁸. Zatem siłą faktów ustalenia merseburskie sprzed zaledwie dwóch lat przechodziły w niebyt, czemu nie zapobiegły negocjacje prowadzone przez posłów do ostatniej chwili przed uruchomieniem wojennej machiny latem 1015 roku.

Ostatecznie kontrowersje w sprawie miejsca Bolesława w kręgu cesarstwa rozstrzygnęła konfrontacja zbrojna. Decydujące okazało się lato 1017 roku, gdy wyprawa Henryka II wspierana przez siły czeskie i lucickie nie zdołała sforsować linii Odry, a następnie zdobyć Niemcy. Pokój został zawarty pod koniec stycznia 1018 roku przez posłów w Budziszynie, znajdującym się – *sic!* – w rękach Bolesława. Tym samym zamianfestował on swą pozycję polityczną, ostatecznie nie przyjmując wezwania cesarza do stawienia się na jego dworze i ukorzenia się za zarzucane mu wiarołomstwo. Nie było zarazem miejsca na odnowienie zerwanej więzi wasalnej¹⁹.

¹⁸ *Annales Quedlinburgenses*, hrsg. von M. Giese, Hannover 2004 (*Monumenta Germaniae Historica. Scriptores rerum Germanicarum in usum scholarum*, 72), pod r. 1015.

¹⁹ Szerzej o tych wydarzeniach: S. Rosik, *Niemcza (1017) – Bautzen (1018). Does history „write”*

Na gorąco Thietmar stwierdził, że układ był nie taki, jaki być powinien, ale jaki udało się zawrzeć²⁰. Nie dziwi pesymizm tego osądu, skoro oczywiste w jego narracji jako stanowiące *casus belli* dążenie do postawienia Bolesława przed sądem cesarskim oraz pozbawienia go określonych ziem (zapewne na południowym Połabiu) spełzło na niczym. Tymczasem nieraz imputuje się kronikarzowi zatajenie niekorzystnych dla Henryka postanowień tego pokoju²¹, podkreślając, iż znalazła się wśród nich zgoda na zatrzymanie Milska i Łużyc, przy przewadze obecnie głosów badaczy, że nie stało się to na zasadzie lenna²².

Domysł ten nie jest jednak konieczny, a tym bardziej wspomniane oskarżenia pod adresem Thietmara. Wystarczy poprzestać na stwierdzeniu, że pokój zawarto, by zakończyć nader już męczący dla obu stron konflikt na zasadzie akceptacji *status quo*, a posiadanie przez Bolesława wspomnianych ziem na zachód od Odry dla środowiska stanowiącego adresata dzieła Thietmara tajemnicą raczej nie było²³ (może to i bolesne „odkrycie”, ale raczej należy pogodzić się z tym, że kronikarz nie pisał swego dzieła z myślą o historykach pracujących po upływie tysiąclecia, a tym bardziej nie starał się czegoś przed nimi ukrywać...).

Domysły w sprawie ewentualnych „budzi-szyńskich” terytorialnych nabytków Bolesława uświadamiają jednak wagę, jaką do tego rodzaju zdobyczy przywiązywali historycy w określaniu celów wojen naszego bohatera. W efekcie pojawia się nawet pesymistyczna ich ocena jako niegodnych tak wielkiego wysiłku obu stron przy tak marnej kości niezgody. Ba, co więcej, skądinąd słusznie rozpraszając w ich ocenie postromantyczną aurę walki o narodową sprawę, wysuwa

winners? (in the circle of Thietmar of Merseburg's chronicle), „Śląski Kwartalnik Historyczny Sobótka” 2018, nr 73 (numer specjalny), s. 29–54.

²⁰ Thietmar VIII, 1.

²¹ S. Szczur, dz. cyt., s. 73.

²² Tamże; por. m.in. T. Jurek, E. Kizik, dz. cyt., s. 65.

²³ S. Rosik, *Czy Thietmar chciał ukryć postanowienia pokoju z Budziszyna (1018)? Głos w dyskusji*, [w:] *Polska i jej sąsiedzi w dobie średniowiecza. Kultura umysłowa, życie społeczne, polityka*, red. W. Iwańczak, S. Rosik, P. Urbańczyk, Wrocław 2022 (VI Kongres Mediewistów Polskich, t. 5), s. 137–139.

się np. na plan pierwszy raczej urażone ambicje władców z obu stron, pchające ich do eskalacji konfliktu²⁴. Ogólnoludzka uniwersalność tego wyjaśnienia – mowa tu o osobistych pobudkach – nie powinna jednak kończyć tej dyskusji.

Otóż właśnie konflikt o takie niewielkie czy też większe władztwa (np. Czechy w latach 1003–1004) pozwalał odpowiednio pozycjonować się Chrobremu w ówczesnym świecie polityki skupionym wokół Rzymu, a zwłaszcza instytucji cesarstwa splecionej z królestwem wschodniofrankijsko-niemieckim. Stylem i skutecznością uprawiania polityki jasno dowodził, że wspomniane bicie monety z tytułem króla (*rex*) to nie jakaś czcza propaganda, ale ostentacja potęgi potwierdzonej tak militarnie, jak też układami. Ważne były też w tym wypadku odpowiednie kontakty w kręgu elit, pieczętowane zwłaszcza przez więzy rodzinne. I tak już na początku 1018 roku Bolesław zawarł kolejne małżeństwo, tym razem z miśnieńską margrabią Odą.

W tym też roku, ze wsparciem z Niemiec, podjął wspomnianą na początku tych rozważań wyprawę na Ruś, wspomagając swego zięcia Światopełka w walce o tron. Po zdobyciu Kijowa Chrobry nawiązał też kontakty z Bizancjum, oferując tamtejszemu cesarzowi dobrosąsiedzkie stosunki, a na wypadek ich odmowy nieprzejechaną wrogość²⁵. Ostatecznie jednak w Kijowie na długo się nie zagnieździł, a dalsze jego panowanie – po urwaniu się na tych wydarzeniach

narracji zmarłego w 1018 roku Thietmara – niemal tonie w niepamięci aż po pamiętny rok 1025. Założona wówczas korona i towarzyszące jej namaszczenie na krótko przed śmiercią wieńczy niejako całość jego rządów.

Nietrwałość najrozleglejszych zdobyczy Chrobrego może dziś sprowadzać nań zarzut krótkowzroczności w uprawianiu polityki. Ale to dość złudna ocena z perspektywy jego czasów. Zasięg jego akcji politycznych i militarnych stanowił wszak w pierwszym rządzie manifestację potęgi i należnego mu miejsca w hierarchii władców ówczesnej *Christianitas*, natomiast poszerzanie granic monarchii czy stref jej wpływów to już tylko częściowy efekt tych wysiłków. Co ciekawe, Gallowa legenda złotego wieku dość dobrze współbrzmi z tym szerszym zakresem działań „Wielkiego Bolesława”. Uzmysławia – na zasadzie wzorca dla potomnych – skalę jego możliwości w kreowaniu mocarstwowej polityki, udokumentowanych tak zasięgiem podbojów (nawet tych krótkotrwałych), jak też podniesieniem go do królewskiej godności przez samą władzę cesarską w osobie Ottona III.

Ten dziś mało podręcznikowy obraz Bolesławowego złotego wieku warto wciąż przypominać z racji jego dziejowej wagi i aksjologicznych walorów. Wpisał się on bowiem w ideowy fundament Królestwa Polskiego, trzy wieki później – przez ostatnich Piastów na jego tronie – trwale na kolejne pięć stuleci zakotwiczonego na politycznej mapie Europy. Co więcej, w odwołaniu do społeczno-kulturowej pamięci obraz ów nadal inspirował polityczne wizje miejsca Polski w ramach tej kontynentalnej wspólnoty.

²⁴ T. Jurek, E. Kizik, dz. cyt., s. 65 i nast.

²⁵ Thietmar VIII, 33.

Stanisław Rosik – prof. dr hab., historyk, pracuje w Instytucie Historii Uniwersytetu Wrocławskiego, specjalizuje się w chrystianizacji, historiografii, religii Słowian oraz historii średniowiecznej Polski i powszechnej epoki średniowiecza.
e-mail: stanislaw.rosik@uwr.edu.pl

Wyzwolenie KL Auschwitz

Celem artykułu jest przedstawienie przebiegu oswobodzenia więźniów niemieckiego obozu koncentracyjnego (Konzentrationslager – KL) Auschwitz, a także sytuacji na terenie tego obozu krótko przed, jak i po tym wydarzeniu. Do tej pory wspomniane kwestie poruszane były przede wszystkim w opracowaniach Andrzeja Strzeleckiego, które jednak prezentują wyniki badań lat 70. i 80. poprzedniego stulecia¹. Bardziej aktualne informacje, zwłaszcza dotyczące działań bojowych jednostek Armii Czerwonej w okolicach Oświęcimia, zawierają teksty naukowe Jacka Lachendro, które do tej pory były publikowane głównie w językach obcych². Niniejszy artykuł jest polską wersją, zmienioną i poprawioną, wspomnianych tekstów.

Bazę źródłową artykułu stanowią sowieckie dokumenty wojskowe, których oryginały znajdują się w Centralnym Archiwum Ministerstwa Obrony Federacji Rosyjskiej w Podolsku, a także

relacje i wspomnienia byłych więźniów oraz żołnierzy sowieckich zarówno opublikowane, jak i przechowywane w Archiwum Państwowego Muzeum Auschwitz-Birkenau w Oświęcimiu (szczegóły w przypisach). Istotnym uzupełnieniem są informacje zaczerpnięte z literatury tematu, zwłaszcza z opracowań Andrzeja Strzeleckiego.

Utworzony wiosną 1940 roku KL Auschwitz, w kolejnych latach systematycznie powiększany, osiągnął w lecie 1944 roku maksimum rozwoju. W jego trzech zasadniczych częściach, tj. obozie macierzystym, Birkenau i Monowitz oraz w blisko 40 podobozach, rozrzuconych głównie na terenie Górnego Śląska i zachodniej Małopolski, osadzonych było około 105 tys. więźniów i więźniarek. Wśród nich znajdowało się ok. 70,5 tys. osób narodowości żydowskiej, blisko 19 tys. polskiej, prawie 9 tys. pochodzących ze Związku Sowieckiego oraz ok. 6,5 tys. osób innych narodowości. Ponadto około 30 tys. Żydów i Żydówek, niewprowadzonych do ewidencji, przetrzymywanych było w tzw. obozach przejściowych na terenie Birkenau³. W tym też roku prowadzona w Auschwitz Zagłada osiągnęła swój punkt szczytowy. Niemcy deportowali do obozu ponad 600 tys. osób narodowości żydowskiej, głównie z Węgier i okupowanej Polski. Do chwili wstrzymania eksterminacji na początku listopada

¹ A. Strzelecki, *Wyzwolenie KL Auschwitz*, „Zeszyty Oświęcimskie” 1974, numer specjalny (III); tenże, *Evakuacja, likwidacja i wyzwolenie KL Auschwitz*, Oświęcim 1982; tenże, *Ostatnie dni obozu Auschwitz*, Oświęcim 1995.

² J. Lachendro, *Červená armáda v koncentračnom táboře Auschwitz a v okolí Osvienčimu v roku 1945. Oslobodenie alebo okupácia?*, [w:] *Oslobodenie Slovenska 1944–1945*, Banská Bystrica 2010, s. 116–127; tenże, *De bevrijding van KL Auschwitz*, [w:] *27/01/1945 Auschwitz bevrijd*, [red.] Frédéric Crahay en Johan Puttemans, Gorredijk 2020, s. 83–117. Wyjątek stanowi krótki popularnonaukowy artykuł autora pt. *Wyzwolenie* opublikowany w języku polskim w „Newsweek. Historia” 2025, nr 1, s. 16–21.

³ Archiwum Państwowego Muzeum Auschwitz-Birkenau (dalej: APMA-B), Zespół Materiały Ruchu Oporu, t. II, k. 24–24/5, meldunek polskiego ruchu oporu z 21 sierpnia 1944 r.

esesmani zamordowali większość z nich w komorach gazowych⁴.

W połowie lipca i w sierpniu 1944 roku sowieckie jednostki I Frontu Ukraińskiego zajęły w ramach tzw. operacji lwowsko-sandomierskiej południowo-wschodnią część Polski i osiągnęły linię Wisły oraz Wisłoki (ok. 200 km na wschód od Oświęcimia). Z kolei działające na ich prawej flance oddziały I Frontu Białoruskiego oparowały część środkowej Polski, w tym obóz koncentracyjny Majdanek (KL Lublin)⁵. W następstwie tych wydarzeń władze SS rozpoczęły częściową ewakuację więźniów KL Auschwitz, w efekcie której do początku 1945 roku wywiozły około 65 tys. więźniów do innych obozów koncentracyjnych na terenie Rzeszy⁶. Jednocześnie do KL Auschwitz kierowane były kolejne transporty, głównie z okupowanej Polski, Słowacji oraz Protektoratu Czech i Moraw, skutkiem czego w połowie stycznia 1945 roku w całym kompleksie obozowym przetrzymywano 67 tys. więźniów i więźniarek. Spośród nich ponad 41 tys. osadzonych było w obozie macierzystym, Birkenau i Monowitz, pozostali zaś w podobozach⁷.

Dnia 12 stycznia 1945 roku Armia Czerwona rozpoczęła tzw. operację wiślańsko-odrzańską. Kilka dni później, pod wpływem sukcesów żołnierzy sowieckich, wyższy dowódca SS i Policji we Wrocławiu SS-Obergruppenführer Ernst Heinrich Schmauser wydał rozkaz ewakuacji więźniów KL Auschwitz. Zanim to jednak



Fot. 1. Były obóz Birkenau. Zwłoki więźniów na drodze pomiędzy sektorami BII i BIII. W tle komendantura obozu.

Fot. H. Makarewicz, wykonana wkrótce po wyzwoleniu obozu (APMA-B, nr neg. 952)

nastąpiło, władze obozowe zintensyfikowały rozpoczęte kilka miesięcy wcześniej palenie dokumentów, w efekcie którego zniszczeniu uległa ich zdecydowana większość. Ostatecznie w dniach od 17 do 21 stycznia esesmani, wykonując rozkaz Schmausera, wyprowadzili z obozu i podobozów około 56 tys. więźniów i więźniarek, zmuszając ich – ze względu na niedostatek taboru kolejowego – do przejścia kilkudziesięciu kilometrów. Większość więźniów została doprowadzona do stacji kolejowych w Wodzisławiu Śląskim i Gliwicach, skąd dalej przewożono ich koleją do innych obozów koncentracyjnych. Jedynie około 2,2 tys. więźniów z podobozów Laurahütte i Eintrachthütte zostało wywiezionych 23 stycznia pociągami bezpośrednio do KL Mauthausen. W trakcie ewakuacji, prowadzonej w trudnych warunkach zimowych, esesmani zabijali więźniów, którzy nie mieli już sił kontynuować marszu, a także tych, którzy podejmowali ryzyko ucieczki. W rezultacie tylko na terenie Górnego Śląska uśmiercili około 3 tys. osób, natomiast według szacunkowych obliczeń w trakcie całej ewakuacji zginęło co najmniej 9 tys.⁸

⁴ F. Piper, *Ilu ludzi zginęło w KL Auschwitz. Liczba ofiar w świetle źródeł i badań 1945–1990*, Oświęcim 1992, tabela *Transporty Żydów do KL Auschwitz z poszczególnych krajów w latach 1940–1945*, wklejka między stronami 112–113; P.M.A. Cywiński, J. Lachendro, P. Setkiewicz, *Auschwitz od A do Z. Ilustrowana historia obozu*, Oświęcim 2013, s. 48–49, 111–112, 138–239, 159–160.

⁵ *II wojna światowa*, red. nauk. P. Matusak, Warszawa 2005, s. 410–414; *Majdanek 1941–1944*, red. T. Mencil, Lublin 1991, s. 405; H. Stańczyk, *Walec wojny w południowej Polsce 1944–1945*, Oświęcim 2014, s. 35–56, 64–69.

⁶ A. Strzelecki, *Ewakuacja...*, dz. cyt., s. 96–97, 104–105.

⁷ APMA-B, Zespół Materiały Ruchu Oporu, t. III, k. 212, meldunek polskiego ruchu oporu z 18 stycznia 1945 r.

⁸ A. Strzelecki, *Ewakuacja...*, dz. cyt., s. 137–138, 150–153, 165–180, 196–197, 202–203.

Po ewakuacji w kompleksie obozowym pozostało blisko 9 tys. więźniów⁹, spośród których 1,2 tys. znajdowało się w obozie macierzystym, 5,8 tys. (w tym 4 tys. kobiet) w Birkenau (sektory BIle i BIIf) oraz 600–850 w Monowitz¹⁰, pozostali zaś w kilku podobozach. W większości byli to ludzie chorzy, wycieńczeni fizycznie, niezdolni do kilkudziesięciokilometrowego marszu. Wielu z nich było przeświadczone – w związku z krążącymi po obozie plotkami – że esesmani zamierzają ich wszystkich zabić. Nie jest jasne, czy rzeczywiście takie plany istniały¹¹, niemniej faktem jest, że esesmani dokonali masowych mordów, zabijając łącznie około 700 więźniów żydowskich w Birkenau oraz w podobozach: Charlottegrube, Fürstengrube, Gleiwitz IV oraz Tschechowitz-Vacuum¹².

Po wyprowadzeniu z obozu większości więźniów zostały zlikwidowane posterunki wartownicze na wieżyczkach i od tej pory jego teren był

kontrolowany przez lotne patrole esesmanów. W dniu 20 stycznia pozostali jeszcze w obozie członkowie załogi wysadzili w powietrze (pozbawione w końcu 1944 r. instalacji wewnętrznych) budynki komór gazowych i krematoriów II i III w Birkenau. Podjęli też ostatnią próbę wywieżenia rzeczy zrabowanych deportowanym Żydom, które znajdowały się w magazynach tzw. Kanady II. Jednak – głównie z powodu niewystarczającej liczby środków transportowych – nie zdołali tego dokonać. Następnego dnia, nie mogąc wywieźć zgromadzonego mienia, podpalili magazyny, wskutek czego uległy one niemal całkowitemu zniszczeniu. Dnia 26 stycznia esesmani wysadzili w powietrze budynek komory gazowej i krematorium V¹³.

Esesmani krótko przed opuszczeniem obozu starali się przeliczyć pozostałych na jego terenie więźniów¹⁴. Mianowali również funkcyjnych, których zadaniem było utrzymanie porządku. Ci jednak czynili to z różnym skutkiem, gdyż część więźniów, która zachowała jeszcze resztki sił, nie wykonywała ich poleceń, na własną rękę przemieszczała się po terenie obozu w poszukiwaniu żywności i ciepłej odzieży. Owe wędrówki ułatwiał brak prądu w drutach ogrodzenia, ponieważ wskutek bombardowań linie elektryczne zasilające obóz zostały zerwane. Dzięki temu mogli oni przeciąć druty, dotrzeć do magazynów i zabrać stamtąd żywność, ubrania lub koce. Część z nich została zastrzelona przez patrolujących esesmanów, część zaś zmarła z powodu zjedzenia zbyt dużej ilości pożywienia, którego osłabiony głodem organizm nie był w stanie przetrwać. Tę trudną sytuację próbowali opanaować nieliczni więźniowie znajdujący się we względnie dobrej kondycji. Byli to albo wspomniani funkcyjni mianowani przez esesmanów, albo członkowie personelu szpitali obozowych, którzy ukryli się podczas ewakuacji. Oni sami

⁹ Tamże, s. 153. W raporcie z 1 lutego 1945 r. katowickiego prokuratora generalnego Haffnera dla ministra sprawiedliwości jest następująca wzmianka: „Stan bezpieczeństwa [na Górnym Śląsku – J.L.] znacznie pogorszył się w dniach od 20 do 23 stycznia w istotnym zakresie przez to, że 8–9 tysięcy więźniów obozów koncentracyjnych [tj. KL Auschwitz – J.L.] nie mogło być ewakuowanych i musiało pozostać bez jakiegokolwiek nadzoru”. Cytat za: A. Strzelecki, *Ewakuacja...*, dz. cyt., s. 156.

¹⁰ APMA-B, Proces Hössa, t. 6, k. 89, zeznanie Ottona Wolkena. Liczbę 600 więźniów Monowitz podał w zeznaniu O. Wolken. Natomiast lekarz Czesław W. Jaworski, który w trakcie ewakuacji nie opuścił tego obozu, wspominał o 850 więźniach. C.W. Jaworski, *Wspomnienia z Oświęcimia. (Oświęcim, Brno, Monowice)*, Warszawa 1962, s. 274.

¹¹ W 1947 r. Franz Xaver Kraus, od grudnia 1944 r. do 21 (możliwe, że do 25) stycznia 1945 r. kierownik placówki łączności i placówki likwidacyjnej KL Auschwitz, zeznał przed polskim sądem, że 20 stycznia 1945 r. wyższy dowódca SS i Policji Ernst Heinrich Schmauser wydał mu rozkaz wymordowania więźniów nieobjętych ewakuacją, ale on miał uchylić się od jego wykonania (A. Strzelecki, *Ewakuacja...*, dz. cyt., s. 204–205). Wątpliwości budzi jednak fakt, że informacja o tym rozkazie znana jest tylko z zeznań Krausa, a wzmianka o jego niewykonaniu mogła stanowić próbę obrony przed polskim wymiarem sprawiedliwości.

¹² A. Strzelecki, *Ewakuacja...*, dz. cyt., s. 205.

¹³ APMA-B, Zespół Wspomnienia, t. 61, k. 14, 15, notatnik Stanisławy Jankowskiej; A. Strzelecki, *Ewakuacja...*, dz. cyt., s. 202–203. Budynek komory gazowej i krematorium IV został rozebrany pod koniec 1944 r., po buncie więźniów Sonderkommando.

¹⁴ Być może zebrane wówczas dane liczbowe zostały przekazane do władz zwierzchnich, a ich sumaryczna wartość znalazła się w cytowanym piśmie prokuratora Haffnera. Zob. przypis 9.



Fot. 2. Były obóz Birkenau. Ruiny komory gazowej i krematorium II. Budynek został wysadzony w powietrze przez esesmanów 20 stycznia 1945 r. Fot. S. Mucha dla Nadzwyczajnej Państwowej Komisji Związku Sowieckiego do Badania Zbrodni Niemiecko-Faszystowskich Agresorów, luty lub marzec 1945. (APMA-B, nr neg. 823)

lub wskazani przez nich więźniowie przynosili żywność, przygotowywali posiłki, ogrzewali pomieszczenia i w miarę możliwości starali się otoczyć opieką chorych. Ponadto z pomieszczeń wynosili zwłoki zmarłych, które układano w wybranych miejscach obozów. Ich pochówek nie był bowiem możliwy, gdyż z powodu niskich temperatur ziemia była zmrożona¹⁵.

Niektórzy więźniowie, znajdujący się we względnie dobrej kondycji fizycznej, starali się wykorzystać brak stałych posterunków i pomimo krążących patroli SS podejmowali ryzyko opuszczenia obozu. Ubrani w odzież cywilną kierowali się do pobliskiej stacji kolejowej, miasta Oświęcimia i dalej na wschód w stronę zbliżającej się

Armii Czerwonej. Część z nich udawała się na południe, do miejscowości Brzeszcze, przez którą przechodziła granica interesów KL Auschwitz. Po drodze zwykle otrzymywali pomoc od mieszkańców, w domach których doczekali nadejścia Armii Czerwonej¹⁶. Obecnie nie jest możliwe ustalenie liczby więźniów i więźniarek, którzy po ewakuacji obozu podjęli próbę ucieczki.

Dnia 12 stycznia 1945 roku Armia Czerwona rozpoczęła tzw. operację wiślańsko-odrzańską. Jej celem było rozbięcie wojsk niemieckich Grupy Armii „A”, zajęcie zachodnich ziem Polski, następnie dotarcie do Odry i zdobycie przyczółków umożliwiających przeprowadzenie ataku na Berlin. W ramach tej operacji działania bojowe w południowej Polsce prowadziły jednostki wchodzące w skład I Frontu Ukraińskiego. Zadaniem części z nich, operujących na prawej flance Frontu, było zdobycie Wrocławia, natomiast tych, które działały na lewym skrzydle – zajęcie Krakowa, a następnie opanowanie wielkiego okręgu przemysłowego znajdującego się na Górnym Śląsku. To ostatnie zadanie realizowały: 21. Armia, która miała obejść ten region od północy, 60. Armia, która miała wykonać podobny manewr od południa i działająca między nimi 59. Armia. Wspomniana 60. Armia, po zdobyciu Krakowa (19 I), posuwała się na zachód, zbliżając się stopniowo do Oświęcimia i znajdującego się wokół tego miasta kompleksu obozowego Auschwitz. Kluczową rolę w walkach w tym rejonie odegrały 100. Dywizja Strzelecka (DS) ze 106. Korpusu Strzeleckiego i 322. Dywizja Strzelecka z 28. Korpusu¹⁷.

Dnia 23 stycznia dwa pułki 322. DS przeprawiły się na południowy brzeg Wisły i w ciągu trzech dni wyparły wojska niemieckie z miejscowości położonych kilkanaście kilometrów na wschód od Oświęcimia¹⁸. Z kolei 25 i 26 stycznia

¹⁵ APMA-B, Zespół Oświadczenia: t. 35, k. 96–99 – relacja Kazimierza Smolenia, t. 83, k. 182–185 – relacja Wandy Damińskiej, t. 109, k. 149 – relacja Ewy Mozes Kor, t. 113, k. 130–132 – relacja Ireny Koniecznej, t. 134, k. 153 – relacja Jakuba Wolmana, t. 146, k. 112–113 – relacja Teresy Brzezińskiej (z d. Przesmyckiej); Zespół Wspomnienia: t. 2, k. 381–382 – wspomnienie Juliusza Ganszera, t. 22, k. 79 – wspomnienie Terezie Jirovej, t. 61, k. 13 – notatnik Stanisławy Jankowskiej; C.W. Jaworski, *Wspomnienia...*, dz. cyt., s. 169–186; P. Levi, *Czy to jest człowiek*, tłum. H. Wiśniowska, Oświęcim 2017, s. 153–171; A. Strzelecki, *Ewakuacja...*, dz. cyt., s. 209–210.

¹⁶ APMA-B, Zespół Oświadczenia: t. 35, k. 100–101 – relacja Kazimierza Smolenia, t. 43, k. 99–102 – relacja Marii Matlak, t. 71, k. 38–39 – relacja Wacława Długoborskiego; *Bogu – ojczyźnie – człowiekowi. Stefania Łącka we wspomnieniach świadków jej życia i na tle jej własnych artykułów, korespondencji i zapisów*, oprac. J. Marszałek, Warszawa-Struga-Tarnów 1989, s. 154–163.

¹⁷ H. Stańczyk, *Walec wojny...*, dz. cyt., s. 98–103, 226–259.

¹⁸ APMA-B, Inne Zespoły: Wyzwolenie KL Auschwitz, sygn. IZ 31/2, k. 6, 7, Opierniwna swodka No 0023,

dwa pułki 100. DS sforsowały Wisłę ok. 10 km na wschód od tego miasta i prowadziły natarcie w jego kierunku¹⁹. Broniąca się w tym rejonie niemiecka piechota podejmowała przy wsparciu czołgów częste kontrataki. Prócz tego Niemcy prowadzili silny ogień artyleryjski, starając się powstrzymać ruch dywizji sowieckich. Wprawdzie działania te spowalniały natarcie, jednak go nie zatrzymały i w efekcie 26 stycznia wieczorem żołnierze 100. DS dotarli do północno-wschodnich i wschodnich obrzeży Oświęcimia, zajmując po drodze tereny wokół obozu Monowitz (ok. 4–5 km od miasta). Do samego obozu weszli dopiero następnego dnia przed południem, przynosząc wolność około 600 więźniom, którzy tam wciąż przebywali²⁰. Jak wynika z relacji ocalałych, najpierw pojawili się zwiadowcy w celu sprawdzenia, czy nie ukrywają się tam Niemcy. Oswobodzony w Monowitz lekarz, Czesław W. Jaworski, tak wspominał spotkanie z jednym z nich: „[...] uspokoił się trochę, gdy około 9 [...] pojawił się na terenie szpitala pierwszy żołnierz radziecki z oddziałów wywiadowczych. Przywitali go wszyscy gorącymi owacjami, bowiem był zwiastunem rychłego końca naszej udręki. Przeszedł kolejno wszystkie bloki naszego obozu w poszukiwaniu żołnierzy niemieckich. [...] Na prośby chorych, aby dał im jeść, odpowiadał uśmiechając się, że przecież nie ma przy sobie magazynu żywnościowego, ale za nim idą jego towarzysze, którzy ich nakarmią”²¹. Faktycznie, krótko po tym przybyli żołnierze, którzy udzielili pierwszej, doraźnej pomocy.

k. 8, Operatiwnaja swodka No 0024, 60. Armia I Frontu Ukraińskiego, sygn. IZ 31/1, k. 2, 3, Operatiwnaja swodka No 0026 (oryginały tych i kolejnych sowieckich dokumentów wojskowych wykorzystanych w artykule przechowywane są w Centralnym Archiwum Ministerstwa Obrony Federacji Rosyjskiej w Podolsku).

¹⁹ APMA-B, Inne Zespoły: 60. Armia I Frontu Ukraińskiego, sygn. IZ 31/1, k. 6, Operatiwnaja swodka No 0034, k. 9, Operatiwnaja swodka No 0035.

²⁰ Tamże, Inne Zespoły: 60. Armia I Frontu Ukraińskiego, sygn. IZ 31/1, k. 2, 3, Operatiwnaja swodka No 0026, k. 9, Operatiwnaja swodka No 0035; H. Stańczyk, *Walec wojny...*, dz. cyt., s. 260–261; P. Setkiewicz, *Z dziejów obozów IG Farben Werk Auschwitz 1941–1945*, Oświęcim 2006, s. 121.

²¹ C.W. Jaworski, *Wspomnienia...*, dz. cyt., s. 285.

Inny oswobodzony, Louis Posner, tak ich opisał: „Pierwsza grupa Rosjan liczyła zaledwie ośmiu żołnierzy, ale [wkrótce] zaczęły napływać całe oddziały wojskowe. [...] Byli dla nas dobrzy i próbowali nas dożywiać ciemnym [...] chlebem, który zmiekczałyśmy w śniegu. Niestety nie mogliśmy jeść niczego innego. Niezupełnie rozumieli, co się działo [wokół nich]”²².

W godzinach przedpołudniowych 27 stycznia żołnierze 100. DS oraz operujący na ich południowej flance koledzy z 322. DS kontynuowali działania przeciwko wycofującym się Niemcom. W ich efekcie około południa czerwonoarmiści z 472. Pułku Strzeleckiego wchodzącego w skład 100. DS, przy wsparciu kolegów ze wspomnianej 322. Dywizji, zajęli bez większych walk miasto Oświęcim²³. Po przejściu na zachodni brzeg Soły po moście, którego Niemcy nie zdołali wysadzić w powietrze, prowadzili działania w dzielnicy Zasole oraz w pobliżu stacji kolejowej, gdzie napotkali silniejszy opór przeciwnika. Po jego stłumieniu weszli na teren wsi Brzezinka, niemal w całości wyburzonej²⁴, i około 15.30 dotarli do obozu Birkenau. Po krótkim pobycie na jego terenie, rozmowach z więźniami i przekazaniu im swoich racji żywnościowych kontynuowali działania w kierunku znajdującej się na zachodnim brzegu Wisły wsi Jedlina (ok. 2 km od obozu)²⁵. Lejtnant Jurij Ilinskij, dowódca jednej z kompanii, tak wspominał te chwile: „A w Oświęcimiu... miasta nie bronili i przeszliśmy przez nie gładko. [...] I tak, gdzieś około czternastej znaleźliśmy się na stacji. A stamtąd do obozu [Birkenau – J.L.] było o krok. Przy stacji i na torach były trzy czy cztery

²² APMA-B, Zespół Oświadczenia, t. 135, s. 207, relacja Louisa Posnera.

²³ Tamże, Inne Zespoły: 60. Armia I Frontu Ukraińskiego, sygn. IZ 31/1, k. 12, Bojowoje donieszenije No 00107, 27.01.1945, 12.30.

²⁴ Mieszkańcy Brzezinki i siedmiu pobliskich wsi zostali wysiedleni przez władze niemieckie wiosną 1941 r. Tereny tych wsi zostały włączone do tzw. strefy interesów KL Auschwitz, w ramach której władze obozu utworzyły gospodarstwa rolne i hodowlane. W związku z tym znaczna część zabudowań w wysiedlonych miejscowościach została wyburzona.

²⁵ APMA-B, Inne Zespoły: 60. Armia I Frontu Ukraińskiego, sygn. IZ 31/1, k. 13, Bojowoje donieszenije No 0037; Zespół Wspomnienia, t. 61, k. 17, notatnik Stanisławy Jankowskiej.

bunkry z karabinami maszynowymi. Przycisnęli nas do śniegu na może pół godziny. To była dobra robota, [...] więc głowy podnieść się nie dało [...]. Ale przecież ktoś poderwał granatami jeden bunkier, drugi rozniosły z dział czołgi i wtedy skończyliśmy przez tory, dopadliśmy ich. Z daleka zobaczyłem jakieś wieżyczki i gęsto stojące baraki [odległość od torów do obozu Birkenau wynosiła ok. 1 km – J.L.]. No, a kiedy podeszliśmy bliżej, zobaczyłem druty. [...] Gdy przeskoczyliśmy przez tory, Niemcy nie bronili dostępu do obozu. Dymiły tam jakieś zgłiszczka, gęsty czarny dym kotłował się nad barakami na skraju obozu. Przez poszarpane druty wdarliśmy się między baraki. Ciała zabitych. [...] Stos wychudzonych ciał przy ścianie baraku. Śnieg już ich przysypał. A dalej gromada rozstrzelanych. Mężczyźni, kobiety. A dalej martwe dzieci. [...] Dzieci... dzieci za drutami. To było dla mnie największe przeżycie. Cały tłum dzieci. [...] Wychudzone, obdarte, chore, głodne. Oddawaliśmy im wszystko, co tylko było w żołnierskich plecakach²⁶.

W tym samym czasie żołnierze z dwóch pozostałych pułków 100. Dywizji Strzeleckiej (454. i 460.) prowadzili działania bojowe na północ od Oświęcimia. Ci z 454. Pułku walczyli w rejonie Nowego Bierunia, a wieczorem po przeprawieniu się przez Wisłę zajęli część wsi Brzezinka. Natomiast ich koledzy z 460. Pułku opanowali sąsiednią wieś Babice, po czym skierowali się na południowy zachód w kierunku miejscowości Wola położonej po zachodniej stronie Wisły (ok. 8 km od Birkenau)²⁷.

Tego samego dnia przed południem żołnierze pułków – 1085. i 1087. ze wspomnianej 322. Dywizji Strzeleckiej przeprawili się przez Sołę i dotarli w rejon obozu macierzystego. Część z nich przedostała się na drugi brzeg przez znajdujący się w pobliżu drewniany most. Wprawdzie Niemcy żołnierze próbowali wysadzić go w powietrze, jednak uszkodzili tylko jedno przęsło²⁸.

²⁶ B. Bartnikowski, *Trzy czerwone wstążki*, „Żołnierz Wolności” 27 I 1987, nr 22, cyt. za: A. Strzelecki, *Ostatnie dni...*, dz. cyt., s. 124–125.

²⁷ APMA-B, Inne Zespoły: 60. Armia I Frontu Ukraińskiego, sygn. IZ 31/1, k. 13, Bojowe doniesienie No 0037.

²⁸ Tamże, Zespół Proces Hössa, t. 5, k. 9 – zeznanie Henri Limousina; Zespół Oświadczenia, t. 84,



Fot. 3. Były obóz Birkenau, wyzwoleni więźniowie. W kompleksie obozowym Auschwitz żołnierze sowieccy oswobodzili około 7,5 tys. więźniów. Kadr z *Kroniki wyzwolenia* nakręconej przez sowieckich operatorów filmowych krótko po wyzwoleniu obozu (APMAB, nr neg. 564)

W pobliżu obozu doszło do wymiany ognia z żołnierzami niemieckimi, którzy kilkakrotnie podejmowali kontrataki, by osłonić drogę odwrotu w kierunku południowo-zachodnim, jedyną, jaką im została²⁹. Ukryty wówczas w obozie macierzystym Eugène Garnier tak opisywał prowadzone w pobliżu działania bojowe (a raczej ich odgłosy): „Z naszego schronienia słyszymy wozy niemieckie, które cofają się na drogę do Bielska. Odgłosy artylerii zastępują strzały karabinów maszynowych, jest to dobrym znakiem, nie będzie to już długo trwało, nasi oswobodziciele są już blisko [...]. Artyleria poczyną znowu strzelać całkiem blisko, słyszymy odgłos wybuchu, a karabiny maszynowe terkotają coraz bliżej”³⁰.

Ostatecznie żołnierze obu wspomnianych pułków opanowali teren obozu macierzystego wraz z jego rozległym zapleczem gospodarczym

k. 246 – relacja Wojciecha Chowańca.

²⁹ Drogi odwrotu, prowadzące w kierunku północnym i północno-zachodnim przez Nowy Bieruń do Mysłowic i Gliwic, zostały odcięte przez żołnierzy 107. DS i 148. DS w trakcie walk prowadzonych 26 i 27 stycznia. APMA-B, Inne Zespoły: 60. Armia I Frontu Ukraińskiego, sygn. IZ 31/1, k. 2, Operatiwnaja swodka No 0026, k. 4, Operatiwnaja swodka No 0027.

³⁰ Tamże, Zespół Oświadczenia, t. 31, k. 135 – relacja Eugène’a Garniera.

między 15.00 a 17.00³¹. Po wejściu do tej części obozu, w której przebywali więźniowie, czerwonoarmiści zbudowali przy murze od strony południowo-zachodniej (obok bloku 11) prowizoryczne podwyższenie, z którego strzelali do ostatnich cofających się żołnierzy niemieckich. W tym samym kierunku ostrzał prowadziła również artyleria sowiecka, co z kolei spowodowało odpowiedź strony niemieckiej. W efekcie kilka pocisków spadło w pobliżu bloku 11, szczęśliwie jednak nie raniąc przebywających w obozie więźniów³². Po pewnym czasie żołnierze 322. Dywizji Strzeleckiej – podobnie jak czerwonoarmiści, którzy wyzwolili więźniów w Birkenau – opuścili obóz i kontynuowali działania w kierunku południowo-zachodnim. W godzinach popołudniowych uzyskali wsparcie kolegów z 1089. Pułku wchodzącego w skład tej samej dywizji, którzy wcześniej tego dnia walczyli z Niemcami w miejscowościach położonych na południowy wschód od obozu³³. W trakcie walk w rejonie miasta Oświęcimia i sąsiednich miejscowości oraz kompleksu obozowego Auschwitz zginęło 231 żołnierzy sowieckich³⁴.

Michał Zinczenko, jeden z żołnierzy walczących w rejonie obozu macierzystego, tak opisywał swoje wrażenia z tym związane: „27 stycznia 1945 roku, w połowie dnia, my, żołnierze 322. dywizji strzeleckiej 60. Armii, podeszliśmy pod obóz. Dzień był mroźny i słoneczny. Za podwójnym ogrodzeniem z drutu kolczastego stali skazanci w pasiastych ubraniach, umęczeni, wycieńczeni, podtrzymujący się nawzajem, aby nie upaść. W ich oczach były łzy radości. [...] Gdy weszliśmy na teren obozu, zobaczyliśmy

prerażający widok. W blokach na pryzkach leżeli chorzy: [...], wycieńczeni do ostatnich granic, sama skóra i kości [...]. Nie mieliśmy czasu, aby dokładnie rozejrzeć się we wszystkim, ponieważ walki z faszystami toczyły się całą noc, aż do świtu”³⁵.

Walczący w okolicach Oświęcimia żołnierze, jak również ich dowódcy nie mieli żadnej wiedzy o istnieniu kompleksu obozowego Auschwitz. Wskazują na to sztabowe komunikaty bojowe i meldunki operacyjne jednostek 60. Armii, w których ani razu nie wspomniano o obozie. Wymieniano jedynie nazwy wsi Monowice i Brzezinka, a teren obozu macierzystego określano jako „Baraki”. Ponadto wymieniano kierunki natarcia oraz nazwy kolejnych miejscowości, które poszczególne oddziały już zajęły lub miały opanować³⁶. Wydaje się, że brak informacji o obozie w dokumentach wojskowych był m.in. konsekwencją posługiwania się przez czerwonoarmistów mapami drukowanymi na bazie polskich map wojskowych z lat trzydziestych³⁷.

O braku wiedzy na temat KL Auschwitz wspominał również gen. Wasilij Pietrienko, dowódca 107. Dywizji Strzeleckiej, która 26 i 27 stycznia walczyła kilka-, kilkanaście kilometrów na północ od Oświęcimia w rejonie Nowego Bierunia. Zauważył on, że informacje o obozie nie zostały uwzględnione nie tylko we wspomnianych dokumentach 60. Armii ze stycznia 1945 roku, ale również we wcześniejszych planach operacyjnych oraz gazetach wydawanych dla żołnierzy I Frontu³⁸. Również sam dowódca tegoż Frontu marszałek Iwan Koniew otrzymał informacje o obozie dopiero po jego wyzwoleniu³⁹. Ponadto

³¹ Tamże, Inne Zespoły: Wyzwolenie KL Auschwitz, sygn. IZ 31/2, k. 20, Bojowoje doniesienije No 22.

³² Tamże, Zespół Oświadczenia, t. 33, k. 42–43 – relacja Edwarda Czempieła; A. Strzelecki, *Wyzwolenie...*, dz. cyt., s. 25.

³³ APMA-B, Inne Zespoły: Wyzwolenie KL Auschwitz, sygn. IZ 31/2, k. 20, Bojowoje doniesienije No 22, 60. Armia I Frontu Ukraińskiego, sygn. IZ 31, k. 8, Opieratiwnaja swodka No 0028.

³⁴ W 1948 r. zwłoki żołnierzy sowieckich ekshumowano z 69 mogił i złożono je w zbiorowym grobie na cmentarzu parafialnym w Oświęcimiu. A. Strzelecki, *Wyzwolenie...*, dz. cyt., s. 25–26. Wykaz żołnierzy poległych w Oświęcimiu i okolicy zob. A. Strzelecki, *Ostatnie dni...*, dz. cyt., s. 68–69.

³⁵ Cytat za: A. Strzelecki, *Ostatnie dni...*, dz. cyt., s. 125.

³⁶ Zob. dokumenty wymienione w przypisach 18, 19, 20, 23, 25, 27, 29, 31, 33.

³⁷ Od polskich map różniły się głównie nazwami miejscowymi zapisanymi cyrylicą. Powiększona kopia jednej z tych map znajduje się na (zamkniętej obecnie) wystawie rosyjskiej *Tragedia. Męstwo. Wyzwolenie* w bloku 14 w Państwowym Muzeum Auschwitz-Birkenau. Wystawa była przygotowana przez Centralne Muzeum Wielkiej Wojny Ojczyźnianej w Moskwie.

³⁸ W.J. Pietrienko, *Czy wolność mogła nadejść wcześniej?*, „Pro Memoria” 1996, nr 4, s. 35.

³⁹ Koniew w swych wspomnieniach pisał: „Na drugi dzień po oswobodzeniu tego strasznego obozu,



Fot. 4. Były obóz Birkenau. Ochotnicy Polskiego Czerwonego Krzyża wyprowadzają jedną z wycieńczonych byłych więźniarek, by przewieźć ją do szpitala utworzonego w dawnym obozie macierzystym.

Kadr z *Kroniki Wyzwolenia* nakręconej przez sowieckich operatorów filmowych krótko po wyzwoleniu obozu (APMA-B, nr neg. 501)

o braku wiedzy żołnierzy sowieckich na temat KL Auschwitz oraz ich całkowitej dezorientacji po wejściu na jego tereny świadczyć mogą niektóre powojenne relacje. Jakow Winczenko, jeden z żołnierzy, którzy jako pierwsi weszli na teren obozu, wspominał: „Dostrzegłem, że przede mną coś porusza się w półmroku. Postać odwróciła się, zobaczyłem białka szeroko otwartych, przerażonych oczu. Milczeliśmy, z daleka dobiegał odgłos kanonady – to była wycofująca się niemiecka artyleria. Postać przede mną wziąłem za widmo, myślałem przez chwilę, że może sam już nie żyję. Ale to nie był koszmarny sen – przede mną stał żywy trup. Za nim w ciemnościach

który stał się obecnie w całym świecie symbolem faszystowskiego barbarzyństwa, okazało się, że jestem stosunkowo niedaleko od niego. Pierwsze informacje o tym, jak wyglądał ten obóz, już mi przekazano. Ale to nie tak, że nie chciałem zobaczyć obozu śmierci na własne oczy, po prostu celowo sobie na to nie pozwoliłem. Działania bojowe były prowadzone pełną parą i dowodzenie wymagało takiego napięcia, że nie uważałem, abym miał prawo poświęcać siły psychiczne i czas własnym wzruszeniom. Tam na wojnie nie należałem do siebie”. I.W. Koniew, *Zapiski komandującego frontem*, Moskwa 2014, s. 470 (tłum. J. Lachendro).

i mgłę mogłem rozróżnić dziesiątki innych żywych szkieletów. W powietrzu unosił się nieznosny smród kału i słodkawy zapach palonego mięsa, zapach śmierci – pamiętam go do dzisiaj. Nie wiedziałem, gdzie jestem. Kolega powiedział mi, że to Auschwitz⁴⁰. Z kolei Jakub Wolman, wyzwolony w obozie macierzystym, mówił: „To było po południu. [...] Weszło trzech zwiadowców sowieckich w białych, ochronnych płaszczach, bo przecież była zima. Wyglądali jak jakieś duchy. Trudno opisać ich twarze. Na ich widok z bloków zaczęli wychodzić chorzy, zawinięci w kocy. [...]. Za zwiadowcami nadeszła wkrótce cała armia. [...] Gdy zobaczyłem [...] koło naszego 21. bloku pierwszych trzech zwiadowców sowieckich, nie słyszałem żadnych strzałów. Jak tylko zwiadowcy uwolnili się z objęć witających ich więźniów, wytłumaczyłem im, w jakim miejscu się znaleźli, że postacie owinięte kocami są chorymi więźniami⁴¹. Ów brak wiedzy jeszcze wyraźniej widać w relacji Anny Polszczykowej, która tak opisuje spotkanie z żołnierzami sowieckimi w Birkenau: „To nasi, nasi! – zakrzyrzałyśmy z radością i podeszłyśmy do nich. Oni popatrzyli na nas z przestrawieniem i ze zdumieniem zapytali »Co wy za jedne? Co tutaj jest?«. Jesteśmy Rosjankami, a tutaj jest obóz koncentracyjny Auschwitz-Birkenau. »Co wy tu robicie?« – zapytali nieprzyjaźnie. Zmieszałyśmy się i nie wiedziałyśmy, co im odpowiedzieć. Nasz straszny i żaloszny wygląd zmiękczył ich i oni znowu zapytali już innym tonem. »A co tam?« – pokazali ręką na północ. Tam też obóz koncentracyjny. »A dalej?« I dalej także obóz. »A za obozem?« Tam w lesie krematoria, a za krematoriami już nie wiemy⁴².”

Obecnie trudno jest, bez przeprowadzenia szczegółowych badań, wskazać jednoznacznie przyczyny braku wiedzy o Auschwitz tak u dowódcy I Frontu, jak i szeregowych żołnierzy. Wszak władze sowieckie – jak pisał wspomniany gen. Wasilij J. Pietrienko, powołując się na rosyjskiego historyka Lwa A. Bezimienskigo – posiadały informacje o tym obozie i zagładzie Żydów.

⁴⁰ *Napotkałem widma*, „Forum” 31 I 2005, nr 5 (na podstawie „Frankfurter Allgemeine Zeitung”).

⁴¹ APMA-B, Oświadczenia, t. 134, s. 154–155, 156 – relacja Jakuba Wolmana.

⁴² N. I. Maslennikow, A. P. Polszczykowa, *Wsjo eta było. Sbornik*, Krym 1998, s. 148–149 (tłum. J. Lachendro).

Otrzymały również wiadomości o KL Lublin po jego zajęciu w lipcu 1944 roku. Jednak nie podzieliły się tą wiedzą z żołnierzami i oficerami walczącymi w szeregach 60. Armii. Generał Pietrienko wskazał dwie możliwe przyczyny takiego stanu rzeczy. Pierwszą z nich był silny antysemityzm Stalina i jego otoczenia, drugą zaś obojętność na los żołnierzy sowieckich, którzy po dostaniu się do niemieckiej niewoli i osadzeniu w obozach (w tym w KL Auschwitz) traktowani byli jako zdrajcy⁴³. Poza tym – jak należy sądzić – Stalin i najwyższe dowództwo przyznało w tym czasie najwyższy priorytet szybkiemu opanowaniu Górnego Śląska, a wszelkie inne działania mogły tylko to zadanie opóźniać.

Jednakże te wszystkie uwagi nie umniejszają faktu, że dzięki działaniom Armii Czerwonej zostało ocalonych tysiące więźniów, którzy pozostali w obozie i z niecierpliwością wypatrywali żołnierzy sowieckich. Po ewakuacji codziennie słyszeli coraz donośniejsze odgłosy artyleryjskiej kanonady, a 27 stycznia coraz bliższe wystrzały karabinowe. Wreszcie w godzinach popołudniowych na uliczkach obozowych zobaczyli żołnierzy, zwykle odzianych w białe, maskujące peleryny. Rozradowani więźniowie, przede wszystkim ci, którzy zachowali siły, wychodzili z bloków, witali ich, głośno wyrażając wdzięczność. Alfred Fiderkiewicz, jeden z oswobodzonych w Birkenau, tak wspominał: „[...] ktoś przyleciał do mnie na blok mówiąc, że widział żołnierza sowieckiego między blokami. Wyszedłem w stronę bloków kobiecych [wówczas w sektorze BIIe], tam już z różnych stron kobiety biegały i wołała każda, że gdzieś widziały żołnierzy Armii Czerwonej. Nie minęło 5 minut, a zaroilo się od żołnierzy sowieckich, którzy pytali się: »Nie widział ty germańca?«. Odpowiadaliśmy, że nie ma. A były to pierwsze czujki. W pół godziny cały obóz, wszystkie drogi [...] zapelnione były żołnierzami. Wszyscy witaliśmy ich bardzo serdecznie. Widać było nie tylko mężczyzn, ale i kobiety rzucające się na szyje żołnierzom, dziękujące za wyzwolenie⁴⁴. O radości spowodowanej nadzieją żołnierzy sowieckich mówiła również Terezie Jírová: „Dziewięć dni wegetowałyśmy bez

nadziei i wydawało nam się, że Sowieci o nas zapomnieli. [...] Dopiero 27 stycznia [...] pojawiły się pierwsze jaskółki, od długiego czasu z utęsknieniem wyczekiwani żołnierze sowieccy. To była radość! Nie da się tego opisać. Po tym wszystkim, w końcu czuliśmy się wolnymi ludźmi. Tak. Ludźmi! Do tej pory mianowicie mieliśmy od esesmanów »stempel« mniej wartościowych. Mieliśmy mniej wartości niż bydło⁴⁵.

Dnia 27 stycznia 1945 roku, dzięki działaniom żołnierzy z 100. i 322. Dywizji Strzeleckiej zostało wyzwolonych łącznie około 7 tys. więźniów znajdujących się w obozie macierzystym, Birkenau i Monowitz. Ponadto około 500 odzyskało wolność w kilku podobozach wskutek działań żołnierzy z innych jednostek Armii Czerwonej, przy czym nastąpiło to kilka dni wcześniej i kilka dni później (np. Neu-Dachs – 19 I, Janinagrube – 25 I, Blechhammer – 28 I, Jawischowitz – 29 I)⁴⁶.

W odczuciu więźniów żołnierze sowieccy przynieśli im autentyczną wolność. Jednak jak trafnie zauważył wieloletni badacz tego zagadnienia Andrzej Strzelecki: „Paradoks tkwił wszakże w tym, że żołnierze będący formalnie przedstawicielami totalitaryzmu stalinowskiego przynieśli wolność więźniom totalitaryzmu hitlerowskiego⁴⁷.

Jak wspomniano, żołnierze sowieccy, którzy jako pierwsi weszli do obozu macierzystego, Birkenau i Monowitz, przebywali tam krótko, ponieważ musieli kontynuować natarcie w kierunku miejscowości położonych kilka kilometrów na zachód od Oświęcimia i Brzezinki. Dlatego też na terenie obozów nie zatrzymali się długo. Po krótkich rozmowach z więźniami i po przekazaniu im swoich racji żywnościowych pomaszerowali dalej. Doraźnej pomocy udzielali również żołnierze

⁴³ W.J. Pietrienko, *Czy wolność...*, dz. cyt., s. 36.

⁴⁴ APMA-B, Zespół Proces Hössa, t. 3a, k. 209-210 – zeznanie Alfreda Fiderkiewicza.

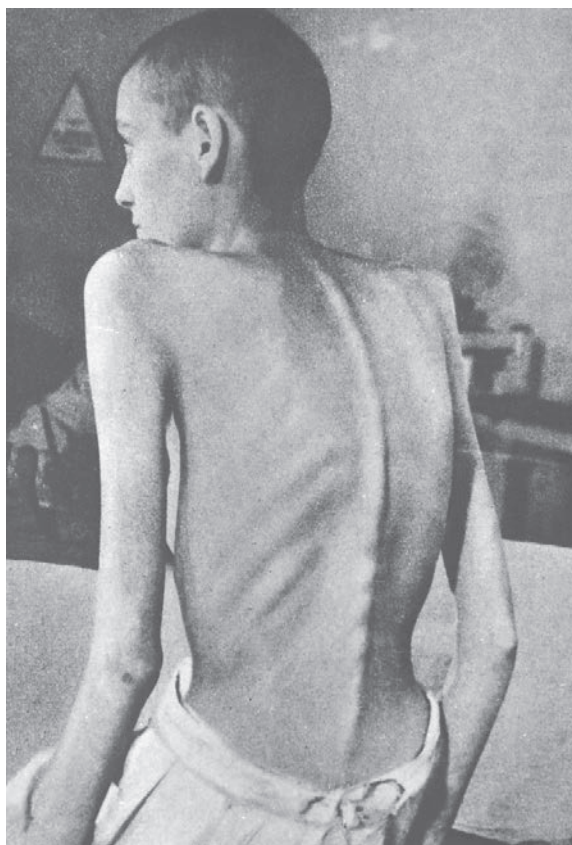
⁴⁵ Tamże, Zespół Wspomnienia, t. 22, s. 79, 80 – wspomnienie Terezie Jírovej (tłum. z czeskiego J. Lachendro).

⁴⁶ A. Strzelecki, *Ostatnie dni...*, dz. cyt., s. 28; F. Piper, *Podobóz „Neu-Dachs”*, „Zeszyty Oświęcimskie” 1970, nr 12, s. 106; E. Iwaszko, *Podobóz Janinagrube*, „Zeszyty Oświęcimskie” 1967, nr 10, s. 82; F. Piper, *Podobóz Blechhammer*, „Zeszyty Oświęcimskie” 1967, nr 10, s. 57; A. Strzelecki, *Podobóz Jawischowitz*, „Zeszyty Oświęcimskie” 1974, nr 15, s. 233.

⁴⁷ A. Strzelecki, *Ewakuacja, likwidacja i wyzwolenie KL Auschwitz*, Oświęcim 2008 („Głosy Pamięci 1”), s. 10.

z kolejnych oddziałów, które wchodziły na tereny obozów⁴⁸. Natomiast zaraz po oswobodzeniu dowództwo Armii Czerwonej nie zorganizowało stałej opieki nad więźniami. Do obozu przyjeżdżali jedynie przedstawiciele sztabu 60. Armii w celu zapoznania się z aktualną sytuacją na jego terenach, a wraz z nimi korespondenci wojenni. Ci drudzy przygotowali pierwsze relacje dla prasy, które zawierały informacje o obozie, a także o zbrodniach popełnionych przez Niemców, uzyskane na ogół od wyzwolonych więźniów. Oprócz nich w pierwszych dniach (i tygodniach) po oswobodzeniu na terenie byłego obozu pracowali sowieccy oraz polscy filmowcy i fotografowie, którzy zebrali unikalny materiał zdjęciowy i filmowy⁴⁹. Efekty ich pracy można zobaczyć w siódmym odcinku Polskiej Kroniki Filmowej z 1945 roku oraz w filmie dokumentalnym znanym jako *Kronika wyzwolenia*⁵⁰. W filmie tym można zobaczyć m.in. ocalałych więźniów, obiekty obozowe, pracę ochotników niosących pomoc wyzwolonym, uroczysty pogrzeb ostatnich ofiar, a także próbę odtworzenia oswobodzenia więźniów przez żołnierzy sowieckich⁵¹.

W ciągu pierwszych dni po wyzwoleniu sytuacja w obozie była niestabilna. Wielu ocalałych, którzy zachowali jeszcze nieco sił, opuszczało obóz, w większości kierując się do Krakowa. Inni wędrowali pomiędzy poszczególnymi częściami



Fot. 5. Szpital w dawnym obozie macierzystym. Wyniszczona kilkumiesięcznym osadzeniem w obozie 20-letnia Sophie Tenzer, Żydówka z Austrii.

Fotografia wykonana podczas badania byłych więźniów przez lekarzy Nadzwyczajnej Państwowej Komisji Związku Sowieckiego do Badania Zbrodni Niemiecko-Faszystowskich Agresorów, luty–marzec 1945. Reprodukacja z albumu przekazanego przez Centralne Archiwum Związku Sowieckiego (APMAB, nr neg. 20421)

⁴⁸ APMA-B, Zespół Oświadczenia: t. 6, s. 905 – relacja Artura Schönberga, t. 75, s. 14 – relacja Anny Łuszczewskiej-Chomicz, t. 113, s. 132 – relacja Ireny Konicznej.

⁴⁹ Pierwsze zdjęcia filmowe wykonał Adolf Forbert, który już 28 stycznia 1945 r. przybył do obozu jako członek Czołówki Filmowej Wojska Polskiego. A. Forbert, *W Oświęcimiu po oswobodzeniu obozu*, „Przegląd Lekarski – Oświęcim” 1980, s. 182–184.

⁵⁰ Polska Kronika Filmowa 7/45, czas od 4:23 do 6:47, <https://www.youtube.com/watch?v=ROyKgyyLCw4> [dostęp: 9.07.2025].

⁵¹ W dniu 27 stycznia, w trakcie wyzwalań obozu, nie zostały wykonane żadne zdjęcia. Dlatego po pewnym czasie sowieccy operatorzy filmowi starali się odtworzyć moment oswobodzenia, wykorzystując więźniów jako statystów. Jednakże jak zauważył jeden z operatorów, Aleksander Woroncow, nagrane sceny zupełnie nie odpowiadały rzeczywistości, w związku z czym nie były później pokazywane. *Kronika wyzwolenia* (DVD), czas od 49:54 do 51:00.

kompleksu obozowego, poszukując informacji o swych krewnych. Wielu też udawało się do magazynów w poszukiwaniu żywności lub rzeczy potrzebnych im w pierwszym okresie wolności. Jednak większość wyzwolonych stanowią chorzy, niemogący samodzielnie poruszać się, wymagający opieki medycznej. O trudnej sytuacji ocalałych w pierwszych dniach wolności pisał do naczelnika Zarządu Politycznego I Frontu Ukraińskiego gen. mjr. Jasieczkina korespondent „Komsomolskiej Prawdy” kpt. S. Krużynskij, który 29 i 30 stycznia odwiedził tereny obozowe: „W starym obozie, właściwym oświęcimskim, i w nowym (na terenie zburzonej wsi Brzezowica [tak w oryginale! – J.L.]), gdzie pozostaje od trzech do czterech tysięcy więźniów

wszystkich narodowości. Poza nielicznymi wyjątkami są to chorzy i kalecy, których Niemcy zamierzali wymordować, ale nie zdążyli, na skutek szybkości naszego natarcia. Wszyscy ci ludzie są pozostawieni samym sobie, egzystencja każdego zależy od tego, ile przedsiębiorczości i sił wykazał przy rozbieraniu magazynów. [...] Obozy nie zlustrowane przez nas z punktu widzenia pomocy medycznej”⁵².

Jak można przypuszczać, ten początkowy brak zorganizowanej pomocy był spowodowany wspomnianym już brakiem wiedzy o obozie u dowódców 60. Armii. Dopiero kilka dni po wyzwoleniu na jego teren przybyły dwa szpitale polowe (później zastąpione kolejnymi), wydzielone ze składu dywizji operujących w rejonie Oświęcimia. Wówczas ich personel zaczął organizować stałą opiekę medyczną dla ocalałych⁵³. Oprócz sowieckiego personelu medycznego pomoc dla wyzwolonych nieśli ochotnicy Polskiego Czerwonego Krzyża, którzy 5 lutego przybyli z Krakowa. Tamtejsze władze i instytucje charytatywne, powiadomione przez polskich byłych więźniów o sytuacji w obozie, podjęły decyzję o zorganizowaniu szpitala w Oświęcimiu, ponieważ krakowskie placówki medyczne nie były przygotowane na przyjęcie kilku tysięcy chorych. W tym celu do Oświęcimia przyjechała ponadtrzydziestoosobowa grupa lekarzy i pielęgniarek – ochotników PCK (wraz z nimi pracowali również ochotnicy z okolicznych miejscowości). Po przyjeździe nawiązali oni współpracę z personelem sowieckich szpitali wojskowych i wspólnie leczyli ocalałych więźniów. Do pracy w szpitalach przystąpiło również około 90 byłych więźniów – pracowników wyższego i średniego personelu medycznego oraz personelu administracyjnego. Chociaż mogli oni opuścić obóz, to pozostali, by opiekować się chorymi kolegami i koleżankami.

Wśród ponad 4,5 tys. wyzwolonych, którzy zostali objęci opieką medyczną w szpitalach, większość stanowili Żydzi, ponadto względnie dużo było Polaków, w znacznej części przewiezionych w czasie powstania warszawskiego

(sierpień–wrzesień 1944), a także obywateli Związku Sowieckiego i Jugosławii. Nie jest jednak możliwe podanie dokładnych liczb, gdyż dokumentacja prowadzona w szpitalach nie była konsekwentna; częściej bowiem odnotowywano obywatelstwo wyzwolonych niż ich narodowość. W związku z czym można jedynie stwierdzić, że wyzwoleni pochodzili z ponad 20 krajów i że według pierwszego spisu z 2 lutego najwięcej wśród nich było obywateli Polski (960), następnie Węgier (755), Francji (481), Czechosłowacji (470), Holandii (230), Jugosławii (222) i Związku Sowieckiego (202). W spisach wymieniano również po kilku obywateli Stanów Zjednoczonych, Norwegii, Turcji oraz po jednym obywatelu Chin i Persji (Iranu)⁵⁴.

Większość chorych (około 80 procent) cierpiała z powodu skrajnego wyniszczenia organizmu, występującego m.in. w postaci choroby głodowej. Wśród jej objawów należy wymienić uporczywe biegunki, zanik tkanki tłuszczowej i mięśni, znaczny ubytek wagi ciała (u dorosłych waga wynosiła często od 30 kg do 35 kg), suchą skórę koloru ziemistego, obrzęki na ciele. Wielu pacjentów chorowało na gruźlicę oraz zapalenie płuc, opłucnej i oskrzeli albo wymagało leczenia chirurgicznego z powodu przebytych w obozie obrażeń oraz odmrożeń połączonych ze zmianami zgorzeliowymi i martwicami odsłaniającymi kości. Ponadto byli również chorzy na dur brzuszny, jak również cierpiący na zaburzenia psychiczne i nerwowe. U wielu pacjentów występowało kilka chorób jednocześnie, co w istotny sposób utrudniało leczenie.

Sowieckie szpitale polowe działały do lata 1945 roku, a szpital Polskiego Czerwonego Krzyża do końca września 1945 roku, gdy ostatni pacjenci zostali przewiezieni do Krakowa. W czasie funkcjonowania szpitali zmarło około 500 osób, z drugiej jednak strony – dzięki wysiłkom personelu medycznego – ponad 4 tys. wróciło do sił⁵⁵.

⁵² APMA-B, Inne Zespoły, Wyzwolenie KL Auschwitz, sygn. IZ 31/2, k. 43, Dokładna zapiska (tłum. J. Lachendro).

⁵³ W.J. Pietrienko, *Do i posle Oswiencima*, Moskwa 2000, s. 113.

⁵⁴ APMA-B, Inne Zespoły, akta Radzieckiej Komisji Badania Zbrodni Hitlerowskich, sygn. IZ-1/1, t. 4, k. 156; A. Strzelecki, *Ewakuacja...*, dz. cyt., s. 212-217.

⁵⁵ J. Bellert, *Praca polskich lekarzy i pielęgniarek w Szpitalu Obozowym PCK w Oświęcimiu*, „Przegląd Lekarski – Oświęcim”, 1963, s. 66-69; A. Strzelecki, *Ostatnie dni...*, dz. cyt., s. 74-75; J. Lachendro, *Auschwitz po wyzwoleniu*, Oświęcim 2015, s. 48-84;



Fot. 6. Szpital Polskiego Czerwonego Krzyża w dawnym obozie macierzystym. Sala na pierwszym piętrze bloku 22, w której leczono chorych na gruźlicę. Wśród chorych siedzi lekarz Jan Jodłowski, obok niego stoi pielęgniarka Lidia Połomska.

Zdjęcie przekazała Lidia Połomska (APMA-B, nr neg. 19165)

W obozie macierzystym i w Birkenau znajdowało się ponad 600 zwłok więźniów, którzy zostali zamordowani przez esesmanów lub zmarli krótko przed nadejściem Armii Czerwonej. Po zajęciu obozu przez żołnierzy sowieckich ciała były znoszone z całego terenu Birkenau i układane m.in. w dołach wykopanych w pobliżu ruin krematorium III, zaś w obozie macierzystym składane w bloku 11. Tam również były składane ciała osób zmarłych po wyzwoleniu. Przenoszeniem zwłok zajmowali się głównie ochotnicy PCK. Dnia 28 lutego 1945 roku odbył się uroczysty pogrzeb ofiar zorganizowany przez lokalną administrację i sowieckie władze wojskowe. Uczestniczyły w nim m.in. tysiące mieszkańców

tenże, *Pomoc niesiona ocalonym więźniom KL Auschwitz po wyzwoleniu obozu*, [w:] *Medycyna za drutami obozu*, pod red. J. Ryna, Kraków 2010, s. 75–96.

Oświęcimia i okolicznych miejscowości, a także delegacja byłych więźniów, przedstawiciele polskich władz cywilnych i sowieckich władz wojskowych oraz duchowieństwo. Trumny ze zwłokami więźniów zostały przeniesione z Birkenau i złożone w grobie w pobliżu byłego obozu macierzystego. Z kolei w sąsiednim grobie pochowano ciała więźniów przyniesione z bloku 11. Po pogrzebie obok mogiły została ustawiona tablica, na której umieszczono napis „Tu spoczywają ostatnie ofiary hitlerowskich morderców”. Przy puszczałnie tablica ta stanowiła pierwsze upamiętnienie ofiar na terenie byłego KL Auschwitz. W późniejszym okresie w mniejszych grobach, wykopanych obok istniejących, grzebano ciała zmarłych w szpitalach polowych i PCK⁵⁶. Ostatecznie cały ten teren przekształcony został w cmentarz ostatnich ofiar KL Auschwitz.

Artykuł prezentuje przyczyny częściowej ewakuacji więźniów do innych obozów koncentracyjnych w 1944 roku, powody ostatecznej ewakuacji pozostałych, a także likwidacji KL Auschwitz w styczniu 1945 roku. Przedstawia również sytuację więźniów, którzy z powodu chorób i wycieńczenia pozostali w różnych częściach kompleksu obozowego, gdzie oczekiwali nadejścia Armii Czerwonej. Przede wszystkim jednak na podstawie sowieckich dokumentów wojskowych opisuje przebieg działań bojowych w rejonie Oświęcimia, które doprowadziły do oswobodzenia pozostawionych w kompleksie obozowym więźniów. Uzupełnieniem artykułu są informacje o pomocy udzielonej ocalałym przez sowieckie władze wojskowe oraz ochotników Polskiego Czerwonego Krzyża, a także o pogrzebie ostatnich ofiar KL Auschwitz.

⁵⁶ APMA-B, Zespół Oświadczenia, t. 35, k. 1–2 – relacja Marcina Krzemienia, t. 70, k. 117 – relacja Antoniego Leśniaka; J. Lachendro, *Auschwitz...*, dz. cyt., s. 132–145.

Jacek Lachendro – historyk, dr nauk humanistycznych w zakresie historii, zastępca kierownika Centrum Badań Państwowego Muzeum Auschwitz-Birkenau. Zainteresowania badawcze: różne aspekty historii KL Auschwitz (m.in.: los polskich elit w obozie, los jeńców sowieckich, bunt i ucieczki więźniów, orkiestry więźniarskie, likwidacja i ewakuacja obozu), historia ziemi oświęcimskiej w czasie okupacji, historia Państwowego Muzeum Auschwitz-Birkenau (zwłaszcza jego geneza i pierwsze lata istnienia).
e-mail: jacek.lachendro@auschwitz.org

Piotr Podemski
Uniwersytet Warszawski
ORCID: 0000-0002-1525-7867

Wiadomości Historyczne
nr 1/2025, s. 22–28
ISSN 3071-6942

Słoń a szkoła polska. O odkrywaniu wartości na kanwie edukacji historycznej IB

Niniejszy tekst stanowi zaproszenie do gruntownej refleksji, a w konsekwencji – być może – rewizji sposobu mówienia i nauczania o wartościach w polskiej szkole. Nieco prowokacyjny i przewrotny tytuł odnosi się zarówno do fundamentalnej dla tekstu metafory (o czym dalej), jak i do pozornego braku związku pomiędzy zagadnieniami takimi jak funkcjonowanie wątków etycznych w polskim systemie szkolnictwa w ogólności oraz nauczanie konkretnego przedmiotu (historii) w ramach dość specyficznego modelu edukacyjnego, jakim jest system IB – International Baccalaureate (Matura Międzynarodowa), wdrożony w niemal sześciu tysiącach szkół na świecie, w tym w sześćdziesięciu – w Polsce¹. A jednak autor ma nadzieję, że w toku lektury tekstu zdoła przekonać Czytelnika co do istnienia takowego logicznego związku oraz praktycznego pożytku z jego wydobycia i wykorzystania w pracy dydaktycznej w polskiej szkole.

Jak słusznie pisze Danuta Anna Michałowska w swej pracy poświęconej wartościom w świecie współczesnej edukacji, „dominujący w szkole dyskurs jest z jednej strony odzwierciedleniem procesów zachodzących w szerszym, pozaszkolnym środowisku, z drugiej zaś – jednym z czynników formułujących system wartości poszczególnych osób”². Wymowną próbkę dominującego

dotąd w przestrzeni publicznej, a zatem i w polskich szkołach, dyskursu na temat kształtu i roli wartości w edukacji może stanowić przemówienie faktycznie sprawującego wówczas władzę nad krajem prezesa Prawa i Sprawiedliwości, Jarosława Kaczyńskiego, wygłoszone 7 września 2019 roku podczas konwencji programowej partii w Lublinie. Prezes powiedział wówczas m.in.:

Chrześcijaństwo jest częścią naszej tożsamości narodowej, Kościół [katolicki – P.P.] był i jest głosi-cielem i dzierżycielem **jedynego**, powszechnie znanego w Polsce **systemu wartości**. [...] **Każdy dobry Polak musi** wiedzieć, jaka jest rola Kościoła, **musi** wiedzieć, że **poza nim** jest – jeszcze raz to powtarzam – **nihilizm**. I ten **nihilizm my odrzucamy**, bo nihilizm niczego nie buduje, nihilizm wszystko niszczy³ [podkreślenia moje – P.P.].

Zaprezentowane tezy zdradzają cechy stosunkowo rozpowszechnionej w społeczeństwie polskim mentalności autorytarnej, w tym przypadku wyrażającej się w dogmatyzmie dotyczącym sfery etycznej⁴. W duchu daleko posuniętego

¹ <https://www.ibo.org/country/PL/> [dostęp: 22.09.2024].

² D.A. Michałowska, *Wartości w świecie edukacji na początku XXI wieku*, Poznań 2013, s. 7.

³ J. Kaczyński: *Poza Kościołem jest tylko nihilizm, który wszystko niszczy*, <https://www.radiomaryja.pl/informacje/j-kaczynski-poza-kosciolem-jest-tylko-nihilizm-ktory-wszystko-niszczy/> [dostęp: 22.09.2024].

⁴ P. Radkiewicz, *Autorytaryzm a brzytwa Ockhama*, Warszawa 2012.

ekskluzywizmu (w sensie wyłączności) wybrany przez siebie system wartości, czyli chrześcijaństwo, a konkretnie katolicyzm, uznaje mówca za jedyny akceptowalny. Powtórzony czasownik „musi” ujawnia transmisyjną koncepcję nauczania o wartościach, tj. konieczność ich prostego przekazywania, jako obowiązujących, sprawdzonych i niepodlegających dyskusji, przez autorytety (nauczycieli czy rodziców) odgrywającym w tym procesie bierną rolę odbiorcom (uczniom czy dzieciom)⁵. Podobnie – nawiązujące do słynnej frazy świętego Cypriana, że „nie ma zbawienia poza Kościołem” (łac. *extra Ecclesiam nulla salus*)⁶ – przekonanie Jarosława Kaczyńskiego, zgodnie z którym „poza nim” (Kościołem katolickim) jest wyłącznie godny odrzucenia nihilizm, zamyka wszelkie pole do równoprawnej, otwartej dyskusji nad wartościami.

Tego rodzaju dyskurs i stojąca za nim mentalność „obronno-zachowawczo-roszczeniowa”⁷, typowa dla krajów postkomunistycznych czy szerzej społeczeństw (post)autorytarnych, skutkuje również w dziedzinie edukacji przyjęciem modelu transmisyjnego, narracyjnego, a zatem autorytarnego („pod znakiem wykrzyknika”, jak określiłem go kiedyś w wywiadzie prasowym)⁸. U jego podstawy leży przekonanie o istnieniu jednej, absolutnej, sprawdzonej i doskonałej, a zarazem dostępnej sprawującym władzę nad systemem edukacji prawdy zawierającej w sobie również wynikający z tradycji system wartości, które dla dobra przyszłych pokoleń należy im po prostu przekazać niczym *fidei depositum* (depozyt prawdziwej wiary). Koncepcja ta jest

w Polsce na tyle silna i powszechnie akceptowana⁹, że właściwie skazane na niepowodzenie wydają się próby wskazania i zaproponowania dla niej alternatywy¹⁰. Tymczasem propozycja taka istnieje i zasadza się **nie** na tym, by – jak przyjęło się u nas mówić – „kształtować postawy uczniów”, lecz by pomagać im i ich wspierać w autonomicznym odkrywaniu własnych, indywidualnych wartości. Tę koncepcję ja sam określałam jako edukację „pod znakiem zapytania”¹¹, w literaturze znana jest zaś jako nauczanie poszukujące¹².

Szczególnie delikatną rolę ma tu do odegrania nauczanie historii. Moja własna refleksja na ten temat została zapoczątkowana jeszcze w czasach studenckich, gdy wykładowca metodologii zadał nam dość typowe pytanie: „Czy historia jest nauką, czy literaturą?”. Wychowany w *par excellence* transmisyjnym modelu szkoły późnego PRL oraz początków III RP nie rozumiałem zupełnie problemu, który w ten sposób przede mną postawiono. Było dla mnie oczywiste, że historia jest nauką, że należy przekazywać młodym pokoleniom – w opozycji do komunistycznych miazmatów – „prawdziwą historię”, czyli pełną patriotycznej dumy wizję narodowych dziejów, którą – najpierw wbrew oficjalnym zaleceniom partyjnych władz, a potem już z pełnym błogosławieństwem nowej klasy rządzącej po 1989 roku – głosili memu pokoleniu w szkołach nauczyciele. Dopiero obowiązkowe dla każdego studenta historii lektury, m.in. prace Jerzego Topolskiego¹³, uświadomiły mi oczywiście w świecie naukowym, choć nieprzebijające się właściwie do rzeczywistości szkolnej, prawdy mówiące o tym, że każda narracja historyczna – nawet bez złych intencji jej autora – stanowi nie proste odwzorowanie przeszłości, lecz swoisty konstrukt o charakterze subiektywnym, wynikającym choćby z arbitralnego doboru

⁵ *Paradygmaty współczesnej dydaktyki*, red. L. Hurlo, D. Klus-Stańska i M. Łojko, Kraków 2009, s. 196.

⁶ D.J. Bosch, *Oblicza misji chrześcijańskiej*, tłum. R. Merecz, K. Wiazowski, M. Wilkosz, Katowice 2010, s. 405.

⁷ J. Koralewicz, M. Ziółkowski, *Mentalność Polaków. Sposoby myślenia o polityce, gospodarce i życiu społecznym 1988–2000*, wyd. nowe zm., Warszawa 2003, s. 207.

⁸ P. Podemski, A. Szyłło, *Piotr Podemski: Stworzyliśmy demokratyczny kraj, teraz musimy stworzyć demokratów. To zadanie dla szkoły*, <https://wyborcza.pl/magazyn/7,124059,21733758,piotr-podemski-stworzyliśmy-demokratyczny-kraj-teraz-musimy.html> [dostęp: 22.09.2024].

⁹ Por. K. Jaskułowski, P. Majewski, A. Surmiak, *Teaching History, Celebrating Nationalism. School History Education in Poland*, London–New York 2022.

¹⁰ *(Anty)edukacja wczesnoszkolna*, red. D. Klus-Stańska, wyd. 2, Kraków 2015, s. 18.

¹¹ P. Podemski, A. Szyłło, dz. cyt.

¹² *Paradygmaty współczesnej dydaktyki*, dz. cyt., s. 28.

¹³ J. Topolski, *Jak się pisze i rozumie historię. Tajemnice narracji historycznej*, wyd. 3, Poznań 2008.

szczegółowych treści, przy rezygnacji z innych. Również doświadczenie pobytów naukowych w Stanach Zjednoczonych, a zwłaszcza zetknięcie się z akademicką krytyką amerykańskiego systemu edukacji historycznej¹⁴, stanowiło punkt wyjścia do poniższych refleksji.

Tak oto doszedłem do przekonania, że polska szkoła – oficjalnie dążąc do obiektywizmu przekazu, tj. „odklamywania” komunistycznej wersji historii¹⁵ – paradoksalnie wpada często w pułapkę (neo)autorytarnego subiektywizmu, tj. wybiera jako godne przekazywania jedynie te treści, zwykle lokujące się w dziedzinie historii politycznej i militarnej, które sprzyjają realizacji przyjętych celów politycznych edukacji historycznej w myśl wartości i postaw tzw. pedagogiki patriotyzmu, tj. dumy z własnego kraju i jego historii, poczucia wyjątkowości oraz bezwarunkowej lojalności i gotowości – w razie potrzeby – do oddania za niego życia¹⁶. Model ten wykazuje jednak coraz mniejszą skuteczność w świecie nowoczesnej technologii informacyjnej, ponieważ wobec tak pomyślanej hermetycznej narracji szkolnej pojawiają się coraz częściej atrakcyjne dla uczniów, nieraz zresztą celowo skandalizujące w poszukiwaniu łatwego poklasku, kontrnarracje, dostarczające faktów i argumentów obnażających powierzchowność i dydaktyzm lansowanych przez szkołę wartości i mitów¹⁷. Silne przekonanie o własnym obiektywizmie czy „prawdziwości” głoszonych tez może zatem prowadzić właśnie do jednostronności i subiektywizmu, zaś paradoksalnie dopiero współwystępowanie wielu sprzecznych, partykularnych i subiektywnych narracji – zapewnia w sumie złożony, ale przez to obiektywny obraz sytuacji.

Z wyzwaniem tymi wcześniej niż szkoła polska zetknęły się systemy edukacyjne państw

zachodnich. Po wielkim przełomie metodologicznym lat 70. XX wieku w nauce historycznej¹⁸, także i w szkolnym nauczaniu historii stopniowo zarzucono podejście tradycyjne, transmisyjno-normatywne, polegające na wpajaniu uczniom z góry zdefiniowanych i sformatowanych przez autorytety treści, wartości i postaw, częstokroć przez uczniów niepodzielanych, a nieraz – jak pokazały protesty młodzieżowe roku 1968 – gwałtownie odrzucanych. W zamian zaproponowano pluralistyczny model edukacji, m.in. historycznej, w ramach którego dopuszczono wieloperspektywiczność i wielogłosowość współistniejących, nawet przeciwstawnych racji i wartości, które miały konfrontować się w cywilizowanej debacie na arenie idei, w jaką zmieniła się szkoła¹⁹.

Konserwatywni rzecznicy modelu transmisji wartości z pokolenia na pokolenie mogą rzecz jasna wyrazić wobec tej koncepcji daleko idący sceptycyzm, wieszcząc w tych warunkach rozpad wspólnej siatki pojęć i mitów konstytuujących wspólnotę narodową, triumf skrajnego relatywizmu oraz etyczną anomię²⁰. Jednakże paradoksalnie celem owej wieloperspektywiczności w zamyśle jej autorów ma być nie zaprowadzenie w umysłach uczniów historycznej i moralnej anarchii, lecz uzyskanie efektu dokładnie odwrotnego – pogłębionego, obiektywnego obrazu przeszłości (i występujących w niej konfliktów wartości) wynikającego z zestawienia wielu – z natury subiektywnych – jej konkurencyjnych i sprzecznych interpretacji. Zachodzi zatem pytanie: czy kryteria rzeczywistego obiektywizmu spełnia narzucanie uczniowi jednolitej, spójnej wizji wypracowanej przez osoby dzierżące władzę nad systemem edukacji w imię konsolidacji wspólnego świata wartości (zgodnie z modelem autorytarnym), czy też – alternatywnie – raczej zapoznanie ucznia z różnorodnością subiektywnych wizji rzeczywistości, z których będzie on mógł samodzielnie wybrać tę, którą zechce przyjmując za własną (jak w modelu pluralistycznym).

¹⁴ J.W. Loewen, *Lies My Teacher Told Me: Everything Your American History Textbook Got Wrong*, New York–London 2005.

¹⁵ M. Ryba, *Odkłamać wczoraj i dziś*, Warszawa 2014.

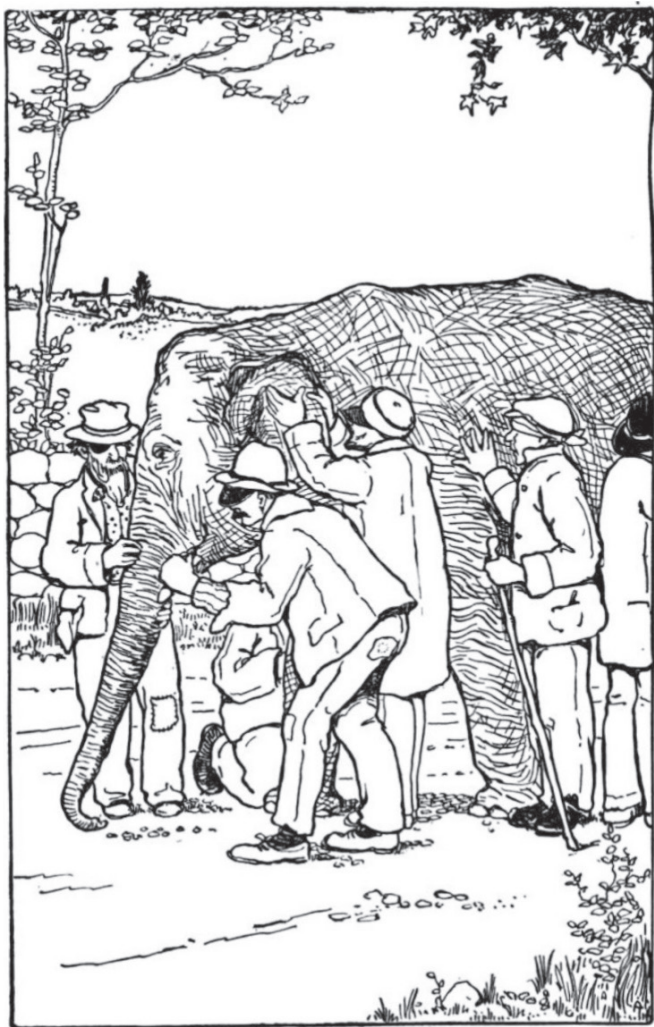
¹⁶ B. Jaśniewicz, *O wychowanie ku wartościom narodowo-patriotycznym w edukacji szkolnej*, „Meritum” 2016, nr 3 (42), s. 11.

¹⁷ Tylko tytułem przykładu można wymienić kanały popularnych youtuberów – np. „Historia bez cenzury” (ponad milion subskrypcji) – <https://www.youtube.com/channel/UCRWskELXZvb3qOW5JopPTnQ> [dostęp: 22.09.2024].

¹⁸ T. Wiślicz, *Szkoła „Annales” wobec wyzwań schyłku XX wieku. Krytyka i próba reform*, „Kwartalnik Historyczny” 2004, R. CXII, nr 2, s. 79.

¹⁹ R. Traba, *Przeszłość w teraźniejszości. Polskie spory o historię na początku XXI wieku*, Poznań 2009.

²⁰ *Pamięć i odpowiedzialność*, red. T. Merta, R. Kostro, Kraków–Wrocław 2005.



Fot. 1. Ślepcy i słoń. Rysunek z 1909 r.

Źródło: A. Stevenson, *Children's Classics in Dramatic Form*, Book 2, Boston 1909, https://www.gutenberg.org/cache/epub/16379/pg16379-images.html#h2_4_0007

Istotnym argumentem na rzecz drugiej z prezentowanych wyżej opcji jest – znana w naukach społecznych i biznesowym coachingu – hinduska przypowieść o sześciu ślepcach i słoniu²¹. Opowiada ona o wielkiej kłótni, do jakiej doszło, gdy grupa niewidomych wędrowców napotkała na swej drodze słonia. Każdy z nich bowiem – nie widząc całego zwierzęcia, a wyczuwając tylko zmysłem dotyku jakąś część jego ciała – upierał się przy swojej interpretacji tego, co trzymał w ręku, odczuwając rosnącą złość wobec swych towarzyszy, którzy z równą determinacją głosili absurdalnie dla niego brzmiące

twierdzenia. „To mur!” – coraz głośniejsze krzyczał jeden ze ślepców (który dotykał akurat korpusu słonia). „To drzewo!”, „To wąż!”, „To wachlarz!”, „To włócznia!”, „To lina!” – wyrokowali kategorycznie inni, dotykając odpowiednio nogi, trąby, ucha, kła i ogona słonia. Każdy z nich zatem – w ramach dostępnych sobie, niedoskonałych i ograniczonych możliwości poznawczych – miał prawo mniemać, że głosi prawdę, a słuszność jest po jego stronie. W rzeczywistości jednak nikt z nich nie poznał prawdy, czyli całej prawdy, której istnieniu przytaczana przypowieść bynajmniej zresztą nie przeczy, zwracając jednak uwagę na jej złożoność i konieczność uwzględnienia wielu – również radykalnie różnych od własnego – punktów widzenia, by móc pokusić się o jej skuteczne zrozumienie i interpretację. Metafora rzeczywistości jako złożonego słonia, którego można naprawdę poznać jedynie dzięki mądrości wymagającej cierpliwego zbierania informacji pochodzących z różnych źródeł, traktując sprzeczności jako powód do refleksji, nie zaś – pełnego pychy odrzucenia głosów sprzecznych z własnymi sądami, wartościami i poglądami, może stanowić inspirujące zaproszenie do zmiany modelu postrzegania racji i wartości w polskiej szkole.

Wydaje się bowiem oczywiste, że rozpowszechnione u nas w pewnych kręgach przekonanie (również zresztą stanowiące relikt dawnej, komunistycznej propagandy) o wyższości moralnej katolickiej Polski nad zateizowanym „zgniłym Zachodem”, wyzutym z wartości i pogrążonym w anomicznym nihilizmie²², nie znajduje potwierdzenia w faktach. Konkretną, w pewnym zakresie zakorzenioną już w polskim systemie edukacji propozycję alternatywnego wobec modelu autorytarnego podejścia do odkrywania wartości stanowi system Matury Międzynarodowej (IB). Paradoksalnie, jakkolwiek idea szkół międzynarodowych zrodziła się w 1924 roku w Genewie z myślą o „globalnych nomadach”²³,

²¹ E.B. Goldstein, *Encyclopedia of Perception*, vol. 1, London 2010, s. 495.

²² J. Podgórska, Ł. Wójcik, *Obcy Zachód?*, „Polityka” 11.07.2017 r., <https://www.polityka.pl/tygodnikpolityka/swiat/1711878,1,obcy-zachod.read> [dostęp: 22.09.2024].

²³ *International Schools & International Education. Improving Teaching, Management and Quality*, ed. by M. Hayden, J. Thompson, London 2000.

dzieciach międzynarodowego personelu m.in. Ligi Narodów, a zatem po przystępujących począwszy od 1970 roku do egzaminów maturalnych IB uczniach można by spodziewać się pełnego skupienia na bezspornej akademickiej wiedzy przy zawieszeniu czy wyrugowaniu do sfery prywatnej potencjalnie konfliktogennych sądów moralnych, w rzeczywistości w programie Matury Międzynarodowej mocno eksponuje się przyświecające mu wartości.

Fundamentalny zapis na temat „sylwetki ucznia IB” sformułowany jest w formie „dziesięciu cech cenionych przez IB” (ang. *10 attributes valued by IB*), wyznaczając uczestnikom programu następujące wzorce, opisane krótkimi definicjami:

- badacze (ang. *inquirers*), tj. „uczący się z entuzjazmem”;
- erudyci (ang. *knowledgeable*), tj. „poszukujący wiedzy w różnych dziedzinach”;
- myśliciele (ang. *thinkers*), tj. „myślący krytycznie i kreatywnie”;
- mówcy (ang. *communicators*), tj. „śmiało wyrażający swe myśli”;
- uczciwi (ang. *principled*), tj. „z silnym poczuciem tego, co słuszne i sprawiedliwe”;
- otwarci (ang. *open-minded*), tj. „poszukujący różnych punktów widzenia”;
- troskliwi (ang. *caring*), tj. „okazujący empatię, współczucie i szacunek”;
- podejmujący wyzwania (ang. *risk-takers*), tj. „odkrywający nowe idee i strategie”;
- zrównoważeni (ang. *balanced*), tj. „uznający własną współzależność z innymi i ze światem”;
- refleksyjni (ang. *reflective*), tj. „podejmujący namysł nad światem i sobą, własnymi siłami i słabościami”²⁴.

Jeśli pod pojęciem wartości rozumieć – jak postuluje za Wolfgangiem Brezinką Michałowska – „normatywne dobra [...] np. normy, ideały, idee przewodnie, zasady” lub też „dyspozycje psychiczne bądź nastawienia, postawy, przekonania” czy wprost pożądane „cechy osobowości”²⁵, wydaje się wówczas bezsporne,

że „sylwetka ucznia IB” to nic innego jak tylko katalog wartości.

Temat wartości, w postaci celów przewidzianych do realizacji, wraca w dokumentacji programu IB na coraz wyższym poziomie szczegółowości. Wśród sześciu celów kształcenia w ramach grupy przedmiotów społecznych („Jednostka i społeczeństwo”, ang. *Individuals and societies*) wymienia się m.in. systematyczne i krytyczne poznawanie świata, dostrzeganie znaczenia nauki w praktycznym życiu, cenień różnorodności, przyzwolenie na niepewność, tj. powstrzymywanie się od kategorycznych sądów, jeśli brak do nich przesłanek²⁶. Jeszcze bardziej konkretnie, na poziomie celów edukacji historycznej, mówi się zaś o „wielości perspektyw” (ang. *multiple perspectives*), „ponadnarodowym spojrzeniu” (ang. *international-mindedness*) oraz lepszym „rozumieniu siebie samych” (ang. *understanding of themselves*) dzięki podjęciu refleksji nad przeszłością²⁷. Z powyższego powierzchownego przeglądu dokumentów i deklaracji programowych IB wynika zatem tyle, że system Matury Międzynarodowej nie ogranicza się bynajmniej do zapewnienia uczniom wyłącznie wysokiego poziomu nauki, w sensie przyswojenia akademickiej wiedzy dającej wstęp na elitarne wyższe uczelnie, lecz konsekwentnie postuluje wypracowywanie u uczniów dość wyraźnie zdefiniowanego systemu wartości. Można dyskutować, czy to system wartości pożądany i właściwy, lecz samo jego istnienie, zadające zatem kłam rzekomemu „nihilizmowi”, nie powinno już budzić wątpliwości.

System szkół IB czerpie tu naturalnie z dorobku nowoczesnej anglosaskiej dydaktyki historii. Owe zalecenia programowe znajdują bowiem odzwierciedlenie w praktyce szkolnej, co można dość łatwo prześledzić, zapoznając się z typową strukturą rozdziałów podręczników do nauki historii, nawet przeznaczonych dla młodszych grup wiekowych. Ich cechą charakterystyczną jest ewidentne ograniczenie – w skrajnym przypadku nawet do ok. 30% objętości – odautorskiego wywodu na rzecz mnogości różnorodnych materiałów źródłowych. Klasyczna podręcznikowa narracja, stanowiąca

²⁴ *IB Diploma Programme History Guide*, Geneva 2015, s. VII. Por. <https://www.ibo.org/contentassets/fd-82f70643ef4086b7d3f292cc214962/learner-profile-en.pdf> [dostęp: 22.09.2024].

²⁵ D.A. Michałowska, dz. cyt., s. 8.

²⁶ *IB Diploma Programme...*, dz. cyt., s. 11.

²⁷ Tamże.

dotąd zasadnicze medium transmisji wiedzy, ale też podawanych *ex cathedra* przekonań i wartości, służy tu już zatem tylko do zapewnienia uczniowi absolutnej bazy faktograficznej (kto?, co?, gdzie?, kiedy?). Ciężar dydaktyczny zostaje jednak przeniesiony na fizycznie otaczającą tekst odautorski obudowę źródłową (można by ją nazwać **paletą źródeł**). Jej racja bytu nie ogranicza się wyłącznie, choć i to można uznać za istotną korzyść, do zapewnienia uczniowi możliwości praktycznego treningu umiejętności odczytywania informacji z różnego rodzaju źródeł – map, wykresów, danych statystycznych, ikonografii czy tekstów różnej proveniencji. Podstawowym celem jest tu zebranie w jednym miejscu i skonfrontowanie różnorodnych – najchętniej konkurencyjnych, odmiennych i sprzecznych – interpretacji i ocen przedstawionych w tekście odautorskim wydarzeń. W ten właśnie sposób realizuje się zalecenie, by promować otwartość i refleksyjność, „wielość perspektyw” i „ponadnarodowe spojrzenie”.

Ów prosty i uniwersalny schemat można by z powodzeniem wykorzystać również w polskiej praktyce szkolnej, tak do nauki wieloperspektywicznego spojrzenia na historię, jak i do odkrywania przez uczniów świata autentycznie im bliskich wartości. W podobny sposób można bowiem obudować paletą źródeł dowolny – kontrowersyjny, a zatem pobudzający do debaty i ujawniający konflikt odmiennych wartości – problem z zakresu rodzimej historii, np. spór o wybuch powstania warszawskiego czy postawy Polaków wobec Żydów, o ocenę demokracji szlacheckiej czy o rzeczywisty zakres tolerancji religijnej w Rzeczypospolitej Obojga Narodów. Dostarczając uczniom podstawowych faktów w tekście odautorskim, a dodatkowo załączając jako materiały źródłowe uczciwie dobrane – reprezentatywne dla istotnych nurtów w historiografii lub debacie społecznej – krótkie teksty interpretacyjne i polemiczne, moglibyśmy zachęcić ich do podjęcia dyskusji, stanięcia po którejś ze stron realnie toczącego się w przestrzeni publicznej sporu, co skutkowało by zwiększeniem motywacji do nauki oraz autentycznej partycypacji uczniów w zajęciach, połączonej z przeżyciem emocjonalnym. W ten sposób stworzylibyśmy bowiem w klasie szkolnej sytuację podobną do kłótni

GCSE Modern World History

Activity

Read Sources 11–13. These three speakers emerged as significant leaders of the women's movement. Work in threes. Choose one woman each: Gloria Steinem, Bella Abzug or Flo Kennedy, and use the internet to find out more about her and to write a Profile in the style of the Profiles on page 20.

SOURCE 11

This is no simple reform. It really is a revolution. Sex and race, because they are easy, visible differences, have been the primary ways of organizing human beings into superior and inferior groups, and into the cheap labor on which the system still depends. We are talking about a society in which there will be no roles other than those chosen, or those earned. We are really talking about humanism.

Address to the women of America in 1971 by Gloria Steinem who became the leader of what was known as second wave feminism.

SOURCE 12

It's interesting to speculate how it developed that in two of the most anti-feminist institutions, the church and the law court, the men are wearing the dresses!

Flo Kennedy, who was both a leader of the civil rights movement and a leading feminist. As a black woman when she applied to law school she was refused and was told this was not because she was black but a woman. She threatened legal action and was enrolled and was the only black woman on the course – alongside seven white women.

SOURCE 13

a) *We are coming down from our pedestal and up from the laundry room. We want an equal share in government and we mean to get it.*
b) *A woman's place is in the house! The house of Representatives!*

Statements by Bella Abzug, US Congresswoman and feminist leader

Roe v. Wade – the right to abortion

One of the most important campaigns for radical feminists was the campaign to legalise abortion. Abortion was illegal in the USA but feminists believed this law discriminated against women. They said they should not be forced to bear a child they did not want. They said that a woman had the right to choose what happened to her body and so should have the right to have an abortion if she wished to.

The struggle over abortion began in the early 1960s. A young medical technician, Bette Grinswald, challenged the anti-abortion laws in her home state of Connecticut. In Connecticut, not only abortion but contraceptive devices, too, were illegal. Even giving information about contraception was illegal. Grinswald's lawyers challenged Connecticut's laws. They handled their case cleverly. They did not argue directly against the abortion laws. They argued that these laws were an illegal restriction on the privacy of ordinary Americans. The right to privacy was contained in the Fourteenth Amendment of the US Constitution. The case went all the way to the Supreme Court. In 1965 the Supreme Court judges ruled 7–2 in favour of Grinswald.

SOURCE 14

Reported number of legal abortions (thousands)

Reported number of abortions per 1000 live births

Reported number of abortions, 1972–90.

SOURCE 15

Proportion of women in the workforce of selected occupations in the USA.

Key: Professional, Clerical, Service, Unskilled, Operatives, Labourers, Domestic, Other services, Farm workers

Fot. 2. Paleta źródeł na przykładowej stronie z podręcznika: B. Walsh, *GCSE Modern World History*, London 2001 (*History in Focus*)

ślepców z hinduskiej opowieści o słoniach – tyle tylko, że nasi uczniowie dysponowaliby wglądem we wszystkie punkty widzenia, a zatem, nawet przychylając się osobiście bardziej do jednej z konkurencyjnych interpretacji i ocen, powinni dostrzegać również racje innych stron sporu, innymi słowami widzieć całego słonia, a nie tylko jedną jego część, która akurat z jakichś względów wydaje im się bliższa.

Wracając bezpośrednio do problemu wartości, zdawałoby się, że już w ten sposób realizowalibyśmy postulat IB, by w naszych uczniach rozwijać – utożsamiane z wartościami – cechy „badaczy”, „erudytów”, „myślicieli”, „mówców”, ludzi „uczciwych”, „otwartych”, „troskliwych”, „podejmujących wyzwania”, „zrównoważonych” i „refleksyjnych”. Na tym jednak nie koniec. Można sobie wyobrazić sytuację dydaktyczną, w kontekście której – np. rozważając przyczyny wybuchu I wojny światowej – przedstawiając uczniom konkurencyjne oceny i interpretacje tych

wydarzeń, prezentujemy im jako materiały źródłowe punkty widzenia alternatywnych systemów wartości, takich jak konserwatyzm, liberalizm, komunizm czy nacjonalizm. W ten sposób **paleta źródeł** stawałaby się **paletą wartości**. Zachowując status neutralnego animatora, który własnych wartości nikomu autorytarnie **nie narzuca**, i inspirując się luźno sokratejską metodą majeutyczną, pozwalalibyśmy uczniom, by sami – w kolejnych dyskusjach i sporach, próbach i testach – autonomicznie **odkrywali** w sobie autentycznie wyznawany i zinternalizowany system własnych, indywidualnych wartości, który mógłby się okazać tożsamy lub tylko w jakimś stopniu pokrewny z wielkimi ideologiami czy systemami etycznymi, znanymi i dobrze zdefiniowanymi w życiu społecznym. W ten sposób hinduski słoń wkroczyłby na dobre do praktyki polskiej szkoły.

* * *

Kiedy kończę pisać ten tekst, powracają mi w myśli słowa wykładu noblowskiego wygłoszonego w Sztokholmie przez Olę Tokarczuk. Uwagę nauczycieli przykuł – jak wówczas podkreślano – zwłaszcza następujący passus:

Literatura zaczyna się od owego „Dlaczego?“, nawet jeśli mielibyśmy na to pytanie odpowiadać bez przerwy zwyczajnym: „Nie wiem”. Literatura stawia więc pytania, na które nie da się odpowiedzieć przy pomocy Wikipedii, wykracza bowiem poza same fakty i wydarzenia, odwołując się bezpośrednio do naszego ich doświadczania²⁸.

Istotnie, przytoczone słowa Noblistki można, i należy, odnieść nie tylko do literatury, ale także i do edukacji oraz do poszukiwania w niej wartości. Miałoby być wykrzykiwać z udawaną pewnością przebrzmiałe dogmaty oraz przyswajać na pamięć (pamięć krótkotrwałą) i bez zrozumienia treść przypadkowych artykułów z Wikipedii, wydaje się, że warto raczej – jak proponuje Tokarczuk – zadawać najważniejsze, bo pozbawione prostych odpowiedzi, pytania i skłaniać uczniów do osobistej refleksji, z której narodzi się ich autentyczne, bo własne i wynikające z rzeczywistego doświadczenia – wartości.

²⁸ „Czuły narrator”. Pełny tekst noblowskiego wykładu Olgi Tokarczuk, <https://www.rp.pl/Literatura/191209471-Czuly-narrator-Pelny-tekst-noblowskiego-wykladu-Olgi-Tokarczuk.html> [dostęp: 10.05.2025].

Piotr Podemski – historyk i filolog, dr nauk humanistycznych, adiunkt w Instytucie Komunikacji Specjalistycznej i Interkulturowej Uniwersytetu Warszawskiego. Doświadczony nauczyciel historii w liceum oraz egzaminator Matury Międzynarodowej (IB). Zainteresowania naukowe: historia powszechna XX w. (Włochy, Stany Zjednoczone), współczesne Włochy (polityka, społeczeństwo, gospodarka, kultura), edukacja i polityka historyczna, integracja europejska, popularyzacja wiedzy o Polsce za granicą. Stypendysta m.in. Komisji Fulbrighta, Europejskiego Instytutu Uniwersyteckiego i Rządu Włoskiego. Ekspert ds. edukacji historycznej w międzynarodowych projektach m.in. Rady Europy. Wieloletni współpracownik Centralnej Komisji Egzaminacyjnej.
e-mail: p.podemski@uw.edu.pl

Maciej Fic

Uniwersytet Śląski w Katowicach

ORCID: 0000-0001-9292-809X

Wiadomości Historyczne

nr 1/2025, s. 29–34

ISSN 3071-6942

Rozważania nad „punktem wyjścia” kolejnej reformy programowej z historii

Tekst, do którego Państwo sięgacie, powstał w szczególnych okolicznościach. Piszę go w momencie, w którym z jednej strony otrzymałem informację, że z moim udziałem niebawem rozpocznie się przygotowywanie projektu kolejnej reformy programowej z historii (tym razem dla szkoły podstawowej), która od 1 września 2026 roku ma zostać wdrażana w polskich szkołach, z drugiej zaś nie wiem jeszcze, jak potoczą się prace nad projektem.

Moment ten skłania mnie do przygotowania i przedstawienia swego rodzaju raportu dotyczącego „punktu wyjścia”, który pozwoli Państwu zobaczyć, dlaczego i po co zdecydowałem się na udział w pracach Zespołu Ekspertów współpracujących z Instytutem Badań Edukacyjnych – Państwowym Instytutem Badawczym w Warszawie, którego pracownikom zlecono koordynację prac nad nowymi podstawami programowymi. W tekście postaram się odwołać do „zasady WWW”, którą lubi publicznie przywoływać prof. Stanisław Roszak, zgodnie z którą warto, wprowadzając modyfikacje, szukać odpowiedzi na trzy pytania: *why?* (dlaczego?), *what?* (co?) i *which way?* (w jaki sposób?)¹.

Why, czyli o potrzebie zmiany paradygmatu

Gdybyśmy mieli postawić diagnozę stanu obecnego szkolnej edukacji historycznej, to moim zdaniem najkrócej możemy zbudować ją następująco: 1) w dotychczasowych rozwiązaniach ostatnich lat (a nawet już dekad) uczniom zaplikowano podstawę programową z zakresu edukacji historycznej zawierającą bardzo obszerny (trudny do realizacji w obecnie obowiązującym wymiarze zajęć lekcyjnych) zestaw treści, głównie koncentrujących się na politycznej historii (w dużej mierze opartej na ujęciu martyrologicznym); 2) w obowiązującej obecnie podstawie programowej w bardzo małym wymiarze obecne są treści i wątki regionalne i z zakresu historii lokalnej; 3) nauczyciele skupiają swoją uwagę na próbie zrealizowania wymogów w postaci poruszenia w toku kształcenia i pamięciowego opanowania przez uczących się obecnych w podstawie programowej treści (choć często sami uczący nie zapoznają się nawet dokładnie z wymogami podstawy, traktując jako informację na ten temat zawartość poszczególnych tematów w podręcznikach²); 4) dodatkowo wśród nauczycieli (podobnie jak w innych profesjach

¹ Por. *Najważniejsza w procesie kształcenia i wychowania jest umiejętność samodoskonalenia. Ze Stanisławem Roszakiem rozmawiała Danuta Konieczka-Śliwińska*, „Wiadomości Historyczne” 2021, nr 2, s. 5.

² Por. M. Fic, *Edukacja historyczna oczami nauczycieli – raport z badań ankietowych z 2023 r.*, [w:] *Człowiek twórcą historii*, t. 8: *Miejsce historii w edukacji humanistycznej w XXI w.*, cz. 2, red. nauk. C. Kukło, W. Walczak, Białystok 2024, s. 202.

w polskim społeczeństwie) widoczny jest wyraźny podział sympatii politycznych, którego konsekwencje zauważalne są także w procesie kształcenia historycznego, zwłaszcza w odniesieniu do wydarzeń XX-wiecznych.

Szukając więc odpowiedzi na pytanie „dlaczego?”, trzeba moim zdaniem stwierdzić: 1) żeby ilość wiedzy faktograficznej, którą obligatoryjnie powinien mieć szansę zapamiętać uczeń, była zdecydowanie mniejsza, a jednocześnie bez wątpienia istotna dla zrozumienia przeszłości i współczesności; 2) żeby uczeń mógł w dużym wymiarze korzystać z zasady przystępności w nauczaniu³, poznając wiedzę z zakresu historii lokalnej i regionalnej (która z natury rzeczy jako mniej abstrakcyjna ma szansę bardziej go zainteresować); 3) żeby uczyący i uczniowie mieli więcej czasu na wdrażanie umiejętności i rozważania na temat postaw (o czym w dalszej części tekstu); 4) żeby podjąć próbę zbudowania „kanonu”, który powstanie jako konsensus osób o różnych zapatrywaniach i sympatiach, w większym niż dotąd wymiarze uwzględniając także postaci, zdarzenia i daty wykraczające poza historię polityczną.

Ponad wszelką wątpliwość można przyjąć, że dziś model kształcenia sięgający do rzeczywistości XIX wieku (czyli pozyskiwania wiedzy erudycyjnej, do której niegdyś trudno było dotrzeć) jest niewłaściwy, dodatkowo powoduje „przeciąganie liny” o to, jakie postaci, zdarzenia czy daty znajdują się w dokumencie („idealiści” uważają przy tym, że ich pojawienie się w podstawie będzie równoznaczne z ich świadomym i trwałym przyswojeniem przez uczniów, co prowadzi do koncepcji: dużo elementów tego rodzaju w podstawie jest równoznaczne z przyswojeniem analogicznie dużej liczby elementów przez osobę objętą procesem nauczania-uczenia się). Sądzę, że ogromna większość współtworzących dzisiejszy system edukacji widzi, że owo wyobrażenie

jest błędne, a dopychanie kolanem kolejnych dat, nazwisk i wydarzeń przynosi bardzo często kontrefekty.

Nie budzi też wątpliwości, że właściwie w całym okresie III RP nie udało się wypracować modelu wychowawczego, który byłby zaakceptowany przez elity, stanowiłby kompromis dla osób go wdrażających (czyli nauczycieli) i trafiałby do adresatów – uczniów. Pisałem już o tym w przeszłości, nie będę więc tego wątku rozwijał w tym miejscu⁴. Tymczasem obecne uwarunkowania, zarówno wewnętrzne (w tym zwłaszcza wojna polsko-polska) i zewnętrzne (przede wszystkim konsekwencje zbrojnego najazdu Rosji na Ukrainę) skłaniają do tego, aby do próby wypracowania takiego modelu powrócić. Moim zdaniem służyć temu powinno „odwrócenie taksonomii Blooma”⁵, znanej wielu uczącym także jako taksonomiczna propozycja uporządkowania celów, którą w Polsce rozpropagował Bolesław Niemierko⁶. Konsekwencje przyjęcia takiego założenia winny prowadzić w kierunku potraktowania jako punktu wyjścia budowy katalogu celów kształcenia z kategorii E i F (czyli odpowiednio – postaw i przekonań) oraz C i D (umiejętności), wobec których rolę służebną powinny spełniać te zaprojektowane dla kategorii A i B (z zakresu

³ „W nauczaniu należy przechodzić od tego, co jest dla ucznia bliskie, do tego, co dalsze”. „W nauczaniu należy przechodzić od tego, co jest dla uczniów łatwiejsze, do tego, co trudniejsze”. „W nauczaniu należy przechodzić od tego, co jest uczniom znane, do tego, co nowe i nie znane” – por. C. Kupisiewicz, *Podstawy dydaktyki ogólnej*, wyd. 10 (wznowienie), Warszawa 1996, s. 118–120.

⁴ Por. M. Fic, *Lepsze jest wrogiem dobrego. Z rozważań nad reformą edukacji historycznej 2009 roku*, [w:] *Od KEN do MEN. Edukacja młodzieży jest jedynym dla państwa ciągłym uszczęśliwianiem warunkiem. Studia o instytucjach, ludziach i programach polskiej oświaty*, red. M. Białokur, J. Raźniewska, Opole–Bielsko-Biała 2014, s. 166–174.

⁵ Por. np. B. Niemierko, *Kształcenie szkolne. Podręcznik skutecznej dydaktyki*, Warszawa 2007, s. 96–98.

⁶ W tej kwestii głos zabrał ostatnio przywołany już S. Roszak, który w tekście zamieszczonym w poprzednim numerze „Wiadomości Historycznych” zaapelował o wyjście w procesie kształcenia historycznego od dominującej do tej pory formuły realizacji celów z obszaru wiedzy (w ujęciu taksonomicznym określanych mianem kategorii A – zapamiętanie wiadomości i kategorii B – zrozumienie wiadomości) na rzecz realizacji celów z obszaru umiejętności (kategorii C i D – stosowanie wiadomości w sytuacjach typowych i nowych – problemowych). Por. S. Roszak, *Jak wyjść z zaklętego kręgu? Kilka uwag o reformowaniu edukacji historycznej*, „Wiadomości Historyczne” 2024, nr 2, s. 28.

wiedzy). Upraszczając narrację – w toku edukacji historycznej winno się realizować cele wychowawcze i kształcące, przy odpowiednim wyselekcjonowanym doborze treści kształcenia (służącym także realizacji celów poznawczych).

Oczywiście część czytających te słowa natychmiast zauważy, że choć idea wydaje się szczytna, to głównym kłopotem w jej realizacji pozostaje fakt, że istnieją trudności (pewnie to eufemizm) z wypracowaniem jednego modelu wychowawczego, który mieszkańcy Polski *en bloc* mogliby zaakceptować i uznać za własny. Sam należę do grupy tak uważających. Dlatego w moim przekonaniu nadszedł dziś najwyższy czas na przyjęcie jako punktu wyjścia postulatu **budowania wspólnoty** wśród uczniów polskich szkół (na ten moment: szkół podstawowych). Jak rozumiem owo budowanie? Sam termin (niezależnie od tego, że staram się o nim mówić już od pewnego czasu⁷) pojawił się w ramach przygotowanego przez IBE „profilu absolwenta i absolwentki”⁸. Moim zdaniem w dzisiejszych realiach budować wspólnotę można, pokazując odmienne postawy i sposoby zachowania w przeszłości (nierzadko nastawione na realizację tych samych celów), tłumacząc, z czego wynikały owe rozbieżności, i pokazując, że istnieją różne sposoby dochodzenia do zaplanowanych celów i różne sposoby osiągania podobnych zamierzeń. W tak rozumianym modelu znajdzie się miejsce i na „patriotyzm walki” (z egzemplifikującymi go bohaterami np. powstań czy żołnierzami wyklętymi), i „patriotyzm działań gospodarczych” (z przykładami osób, które w rozwoju ekonomicznym ziem polskich widziały receptę na pokonanie różnorodnych trudności), i „patriotyzm nauki” (potwierdzony postaciami uznanych uczonych wywodzących się z ziem polskich) itd. Jednocześnie nie będzie

ostatecznego przesądzania (co najmniej na poziomie zapisów podstawy) o dominującej roli jednej z opisanych dróg kosztem innych.

What, czyli o „kanonie” wiedzy historycznej i potrzebie jego wypracowania

Przejdźmy do próby odpowiedzi na pytanie: „co” należy zmienić? W środowisku dydaktyków historii (ale także wśród niemałej grupy osób uczących historii) od lat toczy się zażarta dyskusja nad „kanonem”, zarówno w celu rozważenia bądź odrzucenia, jak i (w przypadku wygranej zwolenników pierwszej ewentualności) zawartości owego „kanonu”⁹. Oczywiście pozostaje, że dotychczasowe próby zbudowania zestawu wiedzy, którą winien przyswoić sobie uczeń, okazały się nieskuteczne. Decydowały o tym w mojej opinii co najmniej dwa powody: zbyt duża liczba elementów (powodująca, że osoby uczące się zwyczajnie nie były w stanie zapamiętać całej oczekiwanej wiedzy) oraz niemal zupełny brak (dla mieszkańców co najmniej części regionów Polski) w propozycji podstawy wątków i postaci związanych z historią lokalną/regionalną. Sposobu na wyjście z tej sytuacji szukałbym w zbudowaniu (korzystając z wypracowanych parytetów) „kanonu” polityczno-kulturowo-społeczno-gospodarczego (z uwzględnieniem kwestii historii środowiskowej, herstorii itd.), który we Francji bywa określany mianem „kultury generalnej”. Co rozumiem pod tym pojęciem? Otóż rozumiem ją jako zestaw podstawowej „wiedzy funkcjonalnej”, pozwalającej współczesnemu mieszkańcowi Polski (pamiętajmy o licznej grupie osób z doświadczeniem migracyjnym) rozumieć wspólne kody kulturowe, jednocześnie znać podobny zestaw – z przymusu dość mocno wyselekcjonowany – postaci, wydarzeń i dat z historii ojczystej i powszechnej. W tym, jak potrzebne jest takie rozumienie podejścia do przeszłości, utwierdziły mnie zresztą ostatecznie dwa zdarzenia towarzyszące podróży 22 lutego 2025 roku, podczas jazdy pociągiem na posiedzenie Komisji Dydaktycznej Polskiego Towarzystwa

⁷ Por. np. *Dydaktyczne wyzwania i kierunki reformy edukacji historycznej w Polsce. (Debata z udziałem dydaktyków historii z okazji Jubileuszu 90-lecia Instytutu Śląskiego, zorganizowana w Opolu 17 maja 2024 r.)*, oprac. M. Białokur, K. Biedka, L. Drożdż, D. Gołębiowski, [w:] *W służbie polskiej nauki i kultury – Instytut Śląski 1934–2024*, red. nauk. L. Drożdż, P. Pałys, Opole 2024, s. 210–211.

⁸ Por. *Profil absolwenta i absolwentki. Droga do zmian w edukacji. Wersja zaktualizowana i uzupełniona. Etap I: przedszkola i szkoły podstawowe*, red. A. Szymczak, E. Strzemieczna, Warszawa 2025, s. 7.

⁹ Dowiódł tego choćby panel poświęcony dydaktyce podczas XXI Powszechnego Zjazdu Historyków Polskich w Białymstoku.

Historycznego w Warszawie poświęcone rozmowom nad podstawą programową. Słuchałem losowo zestawionej listy piosenek w jednym z popularnych internetowych serwisów muzycznych, gdy moich uszu dobiegł tekst autorstwa Igora Walaszka (znanego jako Igo) z piosenki pt. *Kości*, której refren brzmiał: „Kości rzucone. *Alea iacta est*”. Jednocześnie czytałem książkę Mariusza Surosza pt. *Pepiki. Dramatyczne stulecie Czechów*, w rozdziale poświęconym komunistycznemu prezydentowi Czechosłowacji Klementowi Gottwaldowi odnajdując passus „Praga warta jest mszy – żeby zachować pozory [nowo wybrany prezydent K. Gottwald – M.F.], pospieszył na Hradczany, do katedry św. Wita na specjalne nabożeństwo”¹⁰. Oczywiście przywołane przykłady nie muszą być adekwatne dla wiedzy uczniów szkoły podstawowej, mają jednak pokazać kierunek, w którym zmiany w mojej opinii powinny zmierzać.

I jeszcze drugie wyjaśnienie, dlaczego treści podstawy powinny moim zdaniem zostać mocno okrojone w porównaniu z aktualnie obowiązującą ilością faktografii, którą teoretycznie powinien opanować uczeń. Po pierwsze wynika to z założenia, że na budowanie postaw i przekonań oraz kształcenie umiejętności musi zostać wygospodarowany czas. Na pewno przywołana opinia nie jest odosobniona. Warto zacytować fragment tekstu S. Roszaka z poprzedniego numeru „Wiadomości Historycznych”, w którym napisał: „Przypomnijmy, że w przypadku nauczania historii przez 2 godziny w tygodniu uzyskujemy ok. 45 lekcji rocznie wprowadzających nowy temat. Jeżeli na każdej z nich w wymaganiach podstawowych zapiszemy tylko trzy wydarzenia, trzy postaci i trzy pojęcia, to w ciągu roku uczeń będzie musiał opanować ich po 135, a przez cztery lata nauczania historii w szkole podstawowej będzie musiał znać 540 postaci (bohaterów i zdrajców), 540 dat (w tym kilka dziennych) i 540 pojęć (w tym kilkanaście złożonych). W rezultacie będzie miał więcej znajomych z podręcznika niż na Facebooku, ale tylko w teorii, bo w rzeczywistości nie będzie nic pamiętał o większości z nich”¹¹. Po wtóre – obok „kanonu” wspólnego

dla wszystkich uczniów w Polsce edukacja historyczna powinna w dużej mierze uwzględniać lokalne i regionalne wątki. Zalety edukacji lokalnej i regionalnej („historii przydrożnych krzyży”) nie budzą wątpliwości, pozostają dobrze znane i opisane w literaturze przedmiotu¹². Po trzecie wreszcie, niniejsze zmiany podstawy programowej adresowane są do grupy nauczycieli mających za sobą na tyle dużo doświadczenia (przypomnijmy, że średni wiek uczących to ponad 50 lat), by pozostawić im autonomię w zakresie doboru części treści, które najlepiej odpowiadały będą konkretnym zespołom klasowym, w konkretnych środowiskach, dając także możliwość indywidualizacji pracy uczniów ze zróżnicowanymi potrzebami edukacyjnymi.

Jak zatem zrealizować cel – żeby z jednej strony wykształcić świadomego obywatela państwa polskiego, z drugiej zaś ograniczyć zakres encyklopedycznej wiedzy, którą powinien posiadać – to zadanie staje przed osobami pracującymi nad projektem podstawy, ale także ważne zadanie, które realizować będą osoby uczące.

Which way, czyli o drodze prowadzącej do celu

I wreszcie próba wskazania zarysu odpowiedzi na pytanie: „w jaki sposób?”.

Pierwszą kwestią pozostaje zestawienie proponowanego „kanonu”. Moim zdaniem możliwe wyjście zakłada budowę tej części nowej podstawy z nieco matematyczną logiką, z podobną metodologią, z jaką współcześnie powstają arkusze egzaminów zewnętrznych (także z historii, choć w tym wypadku tylko z zakresu szkoły ponadpodstawowej). Zawsze bowiem pojawia się zwolennicy włączania do podstawy bardzo różnych elementów (tak dzieje się przy okazji każdej wprowadzanej zmiany). Biorąc pod uwagę „beneficjenta ostatecznego” (czyli uczennice i uczniów) z jego możliwościami poznawczymi i z pewnością nazbyt dużą liczbę propozycji – warto przygotować rodzaj matrycy, w której

¹⁰ M. Surosz, *Pepiki. Dramatyczne stulecie Czechów*, Warszawa 2010, s. 228.

¹¹ S. Roszak, *Jak wyjść...*, dz. cyt., s. 28.

¹² Por. D. Konieczka-Śliwińska, *Regionalizm w szkolnej edukacji historycznej*, [w:] *Dydaktyka historii. Nowe perspektywy*, red. nauk. D. Konieczka-Śliwińska, Warszawa 2023, s. 195–221.

zostaną zaprojektowane obszary (rodzaje ujęć historii w odniesieniu do poszczególnych epok), i wypełnianie jej konkretnymi przykładami. Przy takim założeniu ich liczba musi być zamknięta, jasno dookreślona ilościowo, a w toku prac nie ma możliwości, by zestaw poszerzać, a jedynym wyjściem pozostaje zamienianie jednych elementów przez inne.

Drugim z elementów zwiększających szansę na skuteczność zmian winno stać się włączenie do procesu kształcenia w większym niż dotąd wymiarze (jako „doświadczeń edukacyjnych”¹³) pracy ze źródłami historycznymi. Ta dobrze znana metoda nauczania-uczenia się¹⁴ wypełnia szczególną rolę w poznawaniu przeszłości, jednocześnie m.in. budując tak pożądaną przez twórców koncepcji całej reformy sprawczość uczniowską, kształcąc cenne umiejętności, doskonaląc np. zdolność krytycznego analizowania i myślenia historycznego, wreszcie pozwalając przy odpowiednim doborze materiału źródłowego usprawnić kompetencje matematyczne (np. podczas analizy danych statystycznych), językowe (przy większości źródeł, głównie pisańych), a nawet cyfrowe (choćby przez proces jego pozyskiwania). Wreszcie sięganie do źródeł i konfrontowanie wiedzy w nich zawartej powinno pozwolić na zauważenie przez uczących się różnic oceny i interpretacji w zakresie postaw i przekonań, dowodząc, że w tym zakresie bardzo trudno o wypracowanie jednego tylko ujęcia „dogmatycznego”.

Trzecim elementem pozostaje przyjęty sposób wdrażania całej zmiany. Jego istotnym komponentem powinno stać się wyjaśnienie wszystkim zainteresowanym (zwłaszcza osobom uczącym) różnicy między podstawą programową a programem, a zwłaszcza scenariuszem zajęć. Ważnym etapem wdrażania winno

stać się podkreślanie faktu, że podstawa programowa bynajmniej nie zamyka możliwości podejmowania w ramach szkolnej edukacji historycznej innych treści, a jedynie, albo aż, wskazuje zestaw treści, które mają na celu wyposażenie wszystkich uczących się historii w polskich szkołach w ten sam korpus wiedzy, tworzący „kulturę generalną” mieszkańców Polski i będący podstawą kształcenia umiejętności i budowana podstaw i przekonań, który jednocześnie winien być przez osoby uczące (ideałem byłoby konsultowanie tego z uczącymi się) poszerzany do „celowanego” zestawu innych treści z historii powszechnej, ziem polskich, a zwłaszcza historii regionalnej i lokalnej¹⁵.

O reformie w trzech punktach, czyli krótko podsumowując

Podsumowując: moja wizja reformy podstawy programowej z historii obejmuje:

1) ponowną weryfikację celów kształcenia – wymagającą wypracowania celów taksonomicznych (w ujęciu operacyjnym) według hierarchii: kategoria postaw i przekonań, umiejętności, a w końcu wiedzy;

2) zbudowanie „kanonu” postaci/zdarzeń/artefaktów – tworzącego podstawę tzw. kultury generalnej, który będzie: a) stanowił nośnik realizacji wskazanych wyżej celów; b) będzie wypracowany jako kompromis ukazujący różnorodność akceptowanych postaw i przekonań; c) będzie uwzględniał parytetowo ustrukturalizowane elementy, m.in. historii politycznej, społecznej, gospodarczej, kultury i nauki itd.; d) będzie wspomagał uczących w budowaniu wspólnoty – który to postulat uznaję za jeden z kluczowych celów edukacji historycznej;

3) znaczące odchudzenie obowiązkowej (obligatoryjnej) części podstawy; z przeznaczeniem wolnych mocy przerobowych głównie na edukację lokalną i regionalną i na „doświadczenia

¹³ Por. *Stanowisko Rady ds. monitorowania wdrażania reformy oświaty w sprawie formatu podstawy programowej z 20.02.2025*, – <https://ibe.edu.pl/pl/images/Zmiany%20w%20szkoach/Rada/Stano-wisko%20Rady%20ds.%20monitorowania%20wdraania%20reformy%20owiaty%20ws.%20formatu%20podstawy%20programowej.pdf> [dostęp: 10.03.2025].

¹⁴ Por. np. E. Chorąży, D. Konieczka-Śliwińska, S. Roszak, *Edukacja historyczna w szkole. Teoria i praktyka*, Warszawa 2008, s. 199–215.

¹⁵ Na potrzebę poszerzenia w toku szkolnej edukacji historycznej wątków regionalnych i lokalnych masowo zwracały uwagę osoby uczące historii w toku badań ankietowych przeprowadzonych w 2023 roku – por. M. Fic, *Edukacja historyczna oczami nauczycieli...*, s. 201.

edukacyjne”, w przypadku edukacji historycznej przede wszystkim przybierające postać pracy ze źródłami (maksymalnie różnorodnymi, najlepiej jednocześnie egzemplifikującymi różne podejścia do tych samych kwestii) przy rezygnacji z treści do wyboru, zakładając, że nauczyciele potrafią autonomicznie dobrać ich zdaniem te najodpowiedniejsze dla zespołów uczniowskich,

szczególnie uwzględniając ich indywidualne potrzeby.

Z takim katalogiem wyobrażeń i nadziei przystępuję do prac nad nowelizacją podstawy programowej. Jaki będzie ich efekt – wszyscy będziemy mogli zobaczyć za kilka (kilkanaście) miesięcy. Mam nadzieję, że ze wstępnych założeń uda się wprowadzić jak najwięcej.

Maciej Fic – prof. dr hab., historyk, dydaktyk i popularyzator wiedzy historycznej. Pracownik Instytutu Historii Uniwersytetu Śląskiego w Katowicach. Prowadzi badania z zakresu historii Polski XX w. (ze szczególnym uwzględnieniem Górnego Śląska); problematyki kształcenia i popularyzacji wiedzy historycznej oraz historii kultury, nauki i oświaty w XX w. Rzeczoznawca podręcznikowy przy MEN, ekspert Kolegium Arbitrażu Egzaminacyjnego przy CKE. Za działalność naukową nagrodzony m.in. w Konkursie im. Klemensa Szaniawskiego przez Fundację Stefana Batorego oraz Towarzystwo Popierania i Krzewienia Nauk w Warszawie. W 2025 r. powołany został przez Instytut Badań Edukacyjnych na koordynatora zespołu przygotowującego nową podstawę programową z zakresu historii dla szkoły podstawowej. e-mail: maciej.fic@us.edu.pl

Zofia T. Kozłowska

Polskie Towarzystwo Historyczne

Małgorzata Machalek

Polskie Towarzystwo Historyczne

Uniwersytet Szczeciński

ORCID: 0000-0002-9581-2786

Wiadomości Historyczne

nr 1/2025, s. 35–39

ISSN 3071-6942

Komisja Dydaktyczna przy Zarządzie Głównym Polskiego Towarzystwa Historycznego wobec zmian podstawy programowej historii w latach 2018–2025*

Stałą troską działającej od blisko stu lat Komisji Dydaktycznej Polskiego Towarzystwa Historycznego jest dążenie do powiązania obowiązujących w szkolnej edukacji historycznej programów nauczania (obecnie podstaw programowych) z aktualnym stanem wiedzy historycznej i postulatami dydaktyki historii jako dyscypliny naukowej. Ze szczególnym zaangażowaniem i poczuciem odpowiedzialności członkowie Komisji każdorazowo włączają się zatem w prace nad kolejnymi reformami strukturalnymi i programowymi polskiej szkoły, przedstawiając opinie i ekspertyzy, a także zgłaszając swoich kandydatów do zespołów roboczych powoływanych przez ministerstwo edukacji.

Pomimo że w skład Komisji wchodzi liczne grono doświadczonych nauczycieli historii, metodyków i dydaktyków akademickich, głos tego gremium często jest pomijany przez decydentów

politycznych. Taka sytuacja miała miejsce w latach 2016–2018, gdy została wprowadzona reforma strukturalna polegająca na likwidacji gimnazjów i przywróceniu ośmioklasowej szkoły podstawowej oraz czteroletniego liceum ogólnokształcącego¹. Zmiana ta, wprowadzona w bardzo szybkim tempie, wymagała zbudowania całkiem nowej koncepcji kształcenia historycznego, o co apelowali członkowie Komisji Dydaktycznej. Tak się jednak nie stało. Obowiązujące wcześniej treści nauczania (szkoła podstawowa, gimnazjum, szkoła ponadgimnazjalna) zostały wtłoczone w nową podstawę programową², ale jednocześnie zostały rozbudowane

* Na łamach „Wiadomości Historycznych” ostatnie sprawozdanie z prac Komisji Dydaktycznej zostało opublikowane w 2018 r.: *Komisja Dydaktyczna Polskiego Towarzystwa Historycznego wobec projektów nowej podstawy programowej (2016–2017)*, „Wiadomości Historyczne z Wiedzą o Społeczeństwie” 2018, nr 3.

¹ Ustawa z dnia 14 grudnia 2016 r. Prawo oświatowe, „Dziennik Ustaw” [dalej: Dz.U.] 2017, poz. 59.

² Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 14 lutego 2017 r. w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz podstawy programowej kształcenia ogólnego dla szkoły podstawowej, w tym dla uczniów z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu umiarkowanym lub znacznym, kształcenia ogólnego dla branżowej szkoły I stopnia, kształcenia ogólnego dla szkoły specjalnej przysposabiającej do pracy oraz kształcenia ogólnego dla szkoły policealnej, Dz.U. 2017, poz. 356 oraz Rozporządzenie Ministra Edukacji

o dodatkową, szczegółową faktografię, co znacznie ograniczyło swobodę nauczycieli. Został też przesunięty punkt ciężkości z kształcenia umiejętności na kategorie taksonomiczne związane z zapamiętywaniem. Zaniepokojenie kierunkiem zmian wyrażali członkowie Komisji, którzy opiniowali projekty nowej podstawy programowej dla szkoły podstawowej, szkoły ponadpodstawowej i szkoły branżowej (łącznie Komisja przygotowała 6 opinii, które zostały przekazane do Ministerstwa Edukacji Narodowej)³. Ministerstwo nie uwzględniło jednak żadnego z kluczowych postulatów, ograniczając się jedynie do poprawienia ewidentnych błędów merytorycznych i językowych.

W kolejnych latach przedmiotem zainteresowania Komisji było stałe monitorowanie wdrażania i realizacji nowej podstawy programowej w szkole podstawowej i ponadpodstawowej. Na kolejnych posiedzeniach dokonywano wymiany myśli i doświadczeń dydaktycznych, jednak odbywało się to wyłącznie w gronie członków Komisji, ponieważ na zaproszenia kierowane do ministerstwa nie było odpowiedzi⁴.

W 2021 roku Komisja zaopiniowała również projekt ustawy – Prawo o szkolnictwie wyższym i nauce w części dotyczącej kształcenia

Narodowej z dnia 30 stycznia 2018 r. w sprawie podstawy programowej kształcenia ogólnego dla liceum ogólnokształcącego, technikum oraz branżowej szkoły II stopnia, Dz.U. 2018, poz. 467.

³ Szerzej: *Komisja Dydaktyczna Polskiego Towarzystwa Historycznego wobec projektów...*, dz. cyt., s. 43–45. Także: D. Konieczka-Śliwińska, M. Machalek, *Środowisko dydaktyczno-historyczne wobec zmian strukturalnych i programowych po 1989 r.*, [w:] *Człowiek twórcą historii*, t. 8: *Miejsce historii w edukacji humanistycznej w XXI w.*, cz. 2, red. nauk. C. Kukło i W. Walczak, Białystok 2024, s. 160–171. Opinie te dostępne są na stronie internetowej Polskiego Towarzystwa Historycznego, <https://pth.net.pl/sekcje-i-centra/komisja-dydaktyczna> [dostęp: 11.03.2025].

⁴ Archiwum Polskiego Towarzystwa Historycznego [dalej: PTH], Protokół posiedzenia Komisji Dydaktycznej PTH z 20 października 2018 r., s. 1–3; Protokół z posiedzenia Komisji Dydaktycznej przy Zarządzie Głównym Polskiego Towarzystwa Historycznego w dniu 23 marca 2019 r., s. 1–6; Protokół z posiedzenia Komisji Dydaktycznej z 16 listopada 2019 r., s. 1–3.

nauczycieli. W przesłanej do Ministerstwa Edukacji i Nauki opinii wypowiedziała się krytycznie na temat nadania prawa kształcenia nauczycieli uczelniom zawodowym nieprowadzącym badań naukowych. Uznano, że takie rozwiązanie wpłynie negatywnie na jakość kształcenia kadr pedagogicznych⁵.

Przedmiotem uwagi Komisji były również podręczniki szkolne wydawane do nowej podstawy programowej. Przygotowane przez wydawnictwa w dużym pośpiechu, rodziły wiele uwag krytycznych. Trudno było jednak w jakikolwiek sposób oddziaływać na ich kształt, ponieważ eksperci podręcznikowi rekomendowani przez PTH byli pomijani przy ich ocenie. Zwróciło uwagę na ten fakt Walne Zgromadzenie Delegatów PTH, które obradowało 17 września 2022 roku w Zielonej Górze. Delegaci wystosowali wówczas list do ówczesnego ministra edukacji i nauki, Przemysława Czarnka z apelem o uwzględnianie przy wyznaczaniu recenzentów podręczników historii tych osób⁶.

Kolejna reforma o charakterze programowym została ogłoszona w grudniu 2021 roku. Przedstawiono wówczas do konsultacji projekty zmiany dwóch rozporządzeń dotyczących podstawy programowej kształcenia ogólnego dla liceum ogólnokształcącego, technikum i branżowej szkoły II stopnia oraz dla szkoły podstawowej⁷. Najbardziej kontrowersyjnym rozwiązaniem była zapowiedź wprowadzenia na poziomie szkoły ponadpodstawowej nowego

⁵ Archiwum PTH, Pismo z 19 maja 2021 r.

⁶ Tamże, Pismo z dnia 17 września 2022 r.

⁷ Rozporządzenie Ministra Edukacji i Nauki z dnia 8 marca 2022 r. zmieniające rozporządzenie w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz podstawy programowej kształcenia ogólnego dla szkoły podstawowej, w tym dla uczniów z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu umiarkowanym lub znacznym, kształcenia ogólnego dla branżowej szkoły I stopnia, kształcenia ogólnego dla szkoły specjalnej przysposabiającej do pracy oraz kształcenia ogólnego dla szkoły policealnej, Dz.U. 2022, poz. 609 oraz Rozporządzenie Ministra Edukacji i Nauki z dnia 8 marca 2022 r. zmieniające rozporządzenie w sprawie podstawy programowej kształcenia ogólnego dla liceum ogólnokształcącego, technikum oraz branżowej szkoły II stopnia, Dz.U. 2022 poz. 622.

przedmiotu *historia i teraźniejszość*. Przedmiot ten miał zastąpić wiedzę o społeczeństwie realizowaną w szkołach ponadpodstawowych w zakresie podstawowym. Konsekwencją wprowadzenia tego przedmiotu były też zmiany w treściach podstawy programowej historii w zakresie podstawowym i rozszerzonym w szkole ponadpodstawowej, ograniczenie liczby godzin przewidzianych na realizację przedmiotu oraz brak korelacji pomiędzy *historia* a *historią* i *teraźniejszością*. Zmiany objęły również podstawę programową wiedzy o społeczeństwie w zakresie rozszerzonym w liceach ogólnokształcących i technikach.

Konsultacje społeczne, w których uczestniczyła również Komisja Dydaktyczna, miały charakter jeszcze bardziej formalny i ograniczony czasowo, niż działo się to w latach 2016–2017. Mimo niedogodnego terminu (okres świąteczno-noworoczny) w opiniowaniu zmian wzięła udział rekordowa liczba członków PTH. Uwagi nadesłali nie tylko członkowie i współpracownicy Komisji, ale również członkowie Zarządu Głównego oraz przedstawiciele oddziałów. Łącznie do Komisji wpłynęło 189 opinii. Ich autorzy, choć różnili się często w kwestiach szczegółowych, odnieśli się krytycznie zarówno do koncepcji zmian, jak też do rozwiązań szczegółowych. Zwracano uwagę, że projekt zawiera liczne błędy merytoryczne i interpretacje przeszłości niezgodne z aktualnym stanem wiedzy historycznej. Nie zostały też uwzględnione postulaty dydaktyki historii dotyczące proporcji pomiędzy wiedzą a umiejętnościami, zwłaszcza odnoszącymi się do wyższych kategorii taksonomicznych. Problem ten był jeszcze bardziej jaskrawy, niż miało to miejsce w poprzedniej wersji podstawy programowej. Sprzeciw budził również poziom szczegółowości zapisów, a co za tym idzie – wymagania nieadekwatne do możliwości percepcyjnych uczniów w wieku 15–19 lat. Dodatkowo część wymagań z zakresu rozszerzonego została przesunięta do zakresu podstawowego, co członkowie Komisji uznali jako utrudniające zrozumienie procesów historycznych uczniom mniej zainteresowanym historią. Pomimo wcześniejszych wielokrotnych apeli członków Komisji oraz nauczycieli podstawa programowa została ponownie dociążona wiedzą faktograficzną, a ponadto – zwłaszcza w przypadku przedmiotu

historia i teraźniejszość – jej autorzy narzucili określone interpretacje przeszłości⁸. Zrealizowany natomiast został zgłaszany wielokrotnie przez Komisję i inne środowiska dydaktyczno-historyczne postulat przesunięcia cezury końcowej kursu historii. Stało się to jednak bez jakiegokolwiek redukcji treści odnoszących się do wcześniejszych epok. W opinii przygotowanej przez Komisję zwrócono uwagę autorom podstawy, zwłaszcza dotyczącej przedmiotu *historia i teraźniejszość*, na nadmierną ideologizację i upolitycznienie treści nauczania. Jednocześnie z komentarzy i opisu warunków realizacji usunięte zostały zapisy dotyczące wielości i różnorodności ocen i stanowisk oraz kształtowania krytycznego stosunku uczniów do przeszłości. Bardzo krytycznie wypowiedziano się również na temat likwidacji wiedzy o społeczeństwie, ponieważ, wbrew zapowiedziom polityków, w wymaganiach programowych dla nowego przedmiotu *historia i teraźniejszość* włączono tylko niewielką część zagadnień obecnych wcześniej w podstawie programowej wiedzy o społeczeństwie dla zakresu podstawowego⁹.

Stanowisko Komisji Dydaktycznej PTH¹⁰ przesłane do Ministerstwa Edukacji i Nauki okazało się zbieżne z opiniami innych gremiów, w tym Komitetu Nauk Historycznych PAN i Wydziału Historii Uniwersytetu Warszawskiego¹¹. Podob-

⁸ Wiele wydarzeń zostało już przez autorów określone jako „przełomowe”, nie pozostawiając uczniom możliwości refleksji i dyskusji, a nawet i sporu pod kierunkiem nauczyciela (np. ocena katastrofy z 10.04.2010 r. jako największej tragedii w powojennej historii Polski). D. Konieczka-Śliwińska, M. Maćkałek, dz. cyt., s. 169.

⁹ Chodzi o treści z działów programowych poświęconych prawu i politykom publicznym, zagadnieniom z zakresu politologii i spraw międzynarodowych oraz praw człowieka, socjologii i psychologii.

¹⁰ Opinia Polskiego Towarzystwa Historycznego w sprawie projektu zmiany rozporządzeń Ministerstwa Edukacji i Nauki dotyczących Podstawy programowej kształcenia ogólnego w szkołach ponadpodstawowych w zakresie przedmiotów „Historia” oraz „Historia i Teraźniejszość” dostępna także: https://pth.net.pl/uploads/opinia_HiT_1_03.2022.pdf [dostęp: 11.03.2025].

¹¹ Wszystkie stanowiska złożone w trakcie konsultacji publicznych są dostępne na stronie internetowej

nie jak w przypadku poprzedniej reformy, opinie te, poza drobnymi korektami i usunięciem ewidentnych błędów merytorycznych, nie zostały uwzględnione przez władze. Realizację nowej podstawy programowej szkoły rozpoczęły od początku roku szkolnego 2021/2022.

W kolejnych miesiącach Komisja Dydaktyczna z uwagą obserwowała trudności, z jakimi mierzyli się nauczyciele historii, zwłaszcza uczący historii i teraźniejszości. Ogromne kontrowersje towarzyszące temu nowemu przedmiotowi oraz tempo wprowadzania zmian sprawiły, że wydawnictwa podręcznikowe nie zdążyły przygotować podręcznika. Stanowiło to nie lada wyzwanie dla nauczycieli i uczniów, ponieważ przedmiot był przewidziany do realizacji już od klasy pierwszej. Jedyne opracowanie, jakie pojawiło się na rynku przed rozpoczęciem roku, było budzące powszechną krytykę opracowanie Wojciecha Roszkowskiego¹². Wielu nauczycieli i niektóre stowarzyszenia, jak np. Centrum Edukacji Obywatelskiej, w szybkim tempie przygotowały pakiety materiałów edukacyjnych do tego przedmiotu. Część autorów tych opracowań została zaproszona na posiedzenie Komisji Dydaktycznej 19 listopada 2022 roku, na którym zaprezentowali oni swoje pomysły na prowadzenie lekcji historii i teraźniejszości w sposób merytoryczny i wolny od narzuconej przez władze ideologizacji. Uczestnicy mieli też możliwość

zapoznania się z przygotowywanym wówczas do druku pierwszym podręcznikiem do tego przedmiotu autorstwa Leszka Rysaka i Izabeli Modzelewskiej-Rysak¹³.

Zmiana polityczna, jaka nastąpiła w wyniku wyborów jesienią 2023 roku, wiązała się z zapowiedzią kolejnych zmian programowych. Na początku 2024 roku członkowie Komisji wzięli udział w przeprowadzonych przez Ministerstwo Edukacji Narodowej prekonsultacjach dotyczących zmian w podstawie programowej kształcenia ogólnego. Ich ideą było zredukowanie treści i usunięcie najbardziej kontrowersyjnych zapisów. W stanowisku przesłanym do ministerstwa Komisja pozytywnie odniosła się do koncepcji zmian, zaznaczając jednak, że proponowane zmiany są zbyt skromne w stosunku do zapowiedzi i oczekiwań nauczycieli. W piśmie zwrócono również uwagę na trudności związane z dokonywaniem redukcji treści bez całościowej zmiany koncepcji nauczania¹⁴.

Właściwy projekt zmian rozporządzeń w sprawie podstawy programowej dla szkoły podstawowej, liceum ogólnokształcącego, technikum, szkoły branżowej I i II stopnia został opublikowany 2 kwietnia 2024 roku. Opinia w sprawie tego projektu została przesłana do ministerstwa w maju 2024 roku¹⁵. Została w niej powtórzona opinia, że redukcja treści ma w rzeczywistości znacznie mniejszy wymiar niż zapowiadane wcześniej 20% treści kształcenia i polega na wykreśleniu większości uszczegółowień zapisów ogólnych. Zgłoszono też szereg uwag dotyczących szczegółowych zapisów. Wyrażono przekonanie, że zaproponowane korekty jedynie w niewielkim stopniu wpłyną na poprawę jakości szkolnej edukacji historycznej, ale poszerzają one nieco zakres swobody nauczyciela co do doboru treści i metod kształcenia. Podkreślono też potrzebę kompleksowej i głębokiej reformy szkolnej edukacji historycznej, której istotą będzie zerwanie z encyklopedyzmem i archaicznym pojmowaniem nauczania historii

Rządowego Centrum Legislacji, <https://legislacja.gov.pl/projekt/12354558/katalog/12839749#12839749> [dostęp: 11.03.2025]. Uchwała nr 1/2022 Komitetu Nauk Historycznych Polskiej Akademii Nauk, <https://legislacja.rcl.gov.pl/docs//576/12354558/12839749/12839752/dokument542410.pdf> [dostęp: 11.03.2025]. Uchwała nr 6 Rady Wydziału Historii Uniwersytetu Warszawskiego z dnia 12 stycznia 2022 r. w sprawie wyrażenia opinii dotyczącej projektu zmiany rozporządzenia Ministerstwa Edukacji i Nauki dotyczącego podstawy programowej kształcenia ogólnego dla szkół ponadpodstawowych (w zakresie przedmiotów „Historia”, „Historia i teraźniejszość” oraz „Wiedza o społeczeństwie”), <https://dokumenty.uw.edu.pl/dziennik/DWHIST/Lists/Dziennik/Attachments/147/DWHIST.2022.104.URW.06.pdf> [dostęp: 18.04.2025].

¹² W. Roszkowski, *Historia i teraźniejszość 1. 1945-1979. Podręcznik dla liceów i techników*, Kraków 2022.

¹³ I. Modzelewska-Rysak, L. Rysak, K. Wilczyński, A. Cisek, *Historia i teraźniejszość 1. Liceum i technikum. Podręcznik. Zakres podstawowy*, Warszawa 2022.

¹⁴ Archiwum PTH, Pismo z 19 lutego 2024 r.

¹⁵ Tamże, Pismo z 13 maja 2024 r.

jako zestawu dat, wydarzeń i postaci oraz zwrot w kierunku nowoczesnej edukacji ukierunkowanej na kształcenie myślenia historycznego i kompetencji kluczowych młodych ludzi.

Jesienią 2024 roku Komisja Dydaktyczna opiniowała natomiast projekt rozporządzenia Ministra Edukacji z dnia 29 października 2024 roku zmieniającego rozporządzenie w sprawie podstawy programowej kształcenia ogólnego dla liceum ogólnokształcącego, technikum oraz branżowej szkoły II stopnia w zakresie przedmiotu „edukacja obywatelska”¹⁶. Komisja oceniła, że całość materiału jest ciekawą propozycją o klarownej strukturze. Z uznaniem odniesiono się zwłaszcza do kwestii rozróżnienia wymagań szczegółowych na obligatoryjne oraz „do wyboru”. Zwrócono jednak uwagę na wciąż jeszcze nadmierne uszczegółowienie.

Ostatnie posiedzenie Komisji Dydaktycznej miało miejsce 22 lutego 2025 roku. Oprócz licznie zgromadzonych członków Komisji wzięli w nim udział przedstawiciele Instytutu Badań Edukacyjnych – Państwowego Instytutu Badawczego, Elżbieta Strzemieczny i Marcin Mierzejewski oraz prof. Zbigniew Marciniak, przewodniczący Rady ds. monitorowania wdrażania reformy oświaty im. Komisji Edukacji Narodowej. Obecność przedstawicieli IBE-PIB miała

szczególne znaczenie, zważywszy że to właśnie tej instytucji Ministerstwo Edukacji Narodowej powierzyło zadanie koordynowania prac nad opracowaniem nowej podstawy dla szkoły podstawowej. Członkowie Komisji zostali zapoznani ze szczegółowym harmonogramem prac nad reformą oraz uczestniczyli w dyskusji poświęconej oczekiwanym przez środowisko dydaktyczno-historyczne kierunkom zmian. Warto odnotować, że kilkoro członków Komisji zgłosiło akces do prac w tworzonej przez IBE-PIB zespole ekspertów, opracowującym podstawę programową kształcenia ogólnego dla szkoły podstawowej (ze względu na konkursową formułę naboru ogłoszenie wyników zostało przewidziane na marzec). Niezależnie od spraw związanych z reformą Komisja z uznaniem przyjęła informację o reaktywowaniu prac Wspólnej Polsko-Ukraińskiej Komisji do spraw doskonalenia treści podręczników szkolnych z historii i geografii, której członkami po stronie polskiej są przedstawiciele Polskiego Towarzystwa Historycznego (prof. Andrzej Korytko, prof. Włodzimierz Mędrzecki i prof. Karol Sanojca)¹⁷.

¹⁶ Tamże, Pismo z 18 listopada 2024 r.

¹⁷ <https://www.gov.pl/web/edukacja/powolanie-czlonkow-wspolnej-polsko-ukrainskiej-komisji-do-spraw-doskonalenia-tresci-podrecznikow-szkolnych-z-historii-i-geografii> [dostęp: 11.03.2025 r.].

Zofia Teresa Kozłowska – absolwentka historii na Uniwersytecie Warszawskim, nauczycielka historii i wiedzy o społeczeństwie, doradca metodyczny (1981–2007). Od 1977 r. aktywny członek Polskiego Towarzystwa Historycznego, a od 1994 r. wiceprezes do spraw edukacji historycznej. Odznaczona Krzyżem Komandorskim Orderu Odrodzenia Polski, Medalem Komisji Edukacji Narodowej i Złotą Odznaką Zasłużonych dla Warszawy.

Małgorzata Machalek – historyk, dydaktyk historii, dr hab., prof. Uniwersytetu Szczecińskiego zatrudniona w Instytucie Historycznym. Zainteresowania badawcze: edukacja historyczna, historia społeczna i gospodarcza XX w. ze szczególnym uwzględnieniem dziejów wsi oraz historia regionalna.
e-mail: malgorzata.machalek@usz.edu.pl

Teresa Maresz

Uniwersytet Kazimierza Wielkiego w Bydgoszczy

ORCID: 0000-0003-1751-3948

Wiadomości Historyczne

nr 1/2025, s. 40–45

ISSN 3071-6942

Ewa Puls, dydaktyczka historii i wielka miłośniczka Bydgoszczy

Ewa Puls urodziła się 28 listopada 1959 roku w Bydgoszczy, w rodzinie inteligenckiej od dwóch pokoleń związanej z miastem nad Brdą. Była córką Heleny z d. Chmara i Zbigniewa Pulsa. To z Bydgoszczą związane było Jej całe życie prywatne i zawodowe. W rodzinnym mieście w latach 1966–1974 uczęszczała do Szkoły Podstawowej nr 48. Naukę kontynuowała w II Liceum Ogólnokształcącym im. Mikołaja Kopernika, w którym w 1978 roku zdała maturę i otrzymała świadectwo dojrzałości.

Historią zainteresowała się już w szkole podstawowej. Gdy podjęła naukę w liceum, uczęszczała na zajęcia Sekcji Historycznej, które w bydgoskim Pałacu Młodzieży prowadził Wojciech Kotowski – pracownik naukowy Bydgoskiego Towarzystwa Naukowego, późniejszy kolega, gdy oboje pracowali na uczelni bydgoskiej. W 1977 roku Ewa Puls odniosła swój pierwszy sukces – została laureatką drugiego etapu IV Olimpiady Historycznej. Jak sama wspominała, to zdecydowało o wyborze kierunku studiów.

W 1978 roku podjęła studia historyczne w Instytucie Historii i Archiwistyki Uniwersytetu Mikołaja Kopernika w Toruniu. Warsztatu badawczego historyka uczyła się na proseminarium i seminarium z historii nowożytnej XVI–XVIII wieku pod czujnym okiem doc. dr. hab. Janusza Małka. To pod jego kierunkiem Ewa Puls napisała pracę magisterską pt. *Jagiellonki polskie i ich dwory w XVI w.* W 1982 roku otrzymała dyplom magistra historii ze specjalnością nauczycielską.

Od września 1982 Ewa Puls rozpoczęła pracę w wymarzonej przez siebie zawodzie. Przez



Fot. 1. Dr Ewa Puls

Źródło: zdjęcie Teresy Maresz

jedenaste lat była nauczycielką historii i wiedzy o społeczeństwie w szkołach podstawowych. Najpierw, w roku szkolnym 1982/1983, pracowała w Szkole Podstawowej nr 3 w Tucholi. Następnie przez rok (1983/1984) w Szkole Podstawowej nr 29 w Bydgoszczy. I najdłużej, bo aż dziewięć lat (od 1984/1985 do 1992/1993) w Szkole Podstawowej nr 13, również w Bydgoszczy. W latach 1991–1997 uczyła w I Społecznym Liceum Ogólnokształcącym w Bydgoszczy. Przez kolejne trzy lata (od 1993/1994 do 1996/1997) uczyła historii w II Liceum Ogólnokształcącym w Bydgoszczy. To wówczas (od 1994 r.) zaczęła uczęszczać na seminarium doktoranckie z dydaktyki historii prowadzone przez prof. dr. hab. Janusza Rulkę. W tzw. międzyczasie przez dwa

lata uczyła jeszcze w Gimnazjum nr 46 przy II LO w Bydgoszczy. Od 1984 roku była związana z Pałacem Młodzieży w Bydgoszczy oraz Towarzystwem Miłośników Miasta Bydgoszczy, którego została członkiem honorowym.

Od 1 października 1997 roku Ewa Puls podjęła pracę na bydgoskiej uczelni (ówczesnej Wyższej Szkole Pedagogicznej) – objęła stanowisko asystentki w Zakładzie Dydaktyki Historii i Wiedzy o Społeczeństwie w Instytucie Historii WSP. W tym czasie prowadziła ćwiczenia ze wstępu do badań historycznych, konwersatoria z edukacji regionalnej oraz laboratoria, ćwiczenia, proseminaria z historii i wiedzy o społeczeństwie. Następnie wiodącymi przedmiotami prowadzonymi przez nią była dydaktyka historii oraz historia regionalna. Będąc młodym pracownikiem w Instytucie Historii, pełniła różne funkcje związane z procesem dydaktycznym na kierunku historia. Kilkakrotnie była członkiem komisji rekrutacyjnej na studia dzienne i zaoczne. Pracowała w komisjach przeprowadzających egzaminy i rozmowy kwalifikacyjne. Ponadto pomagała prof. Januszowi Rulce w przeprowadzaniu egzaminów pisemnych z dydaktyki historii oraz dydaktyki wiedzy o społeczeństwie. Kilkakrotnie przez cały okres zatrudnienia na uczelni bywała opiekunką kolejnych roczników studentów.

Dydaktyka historii była Jej pasją. Toteż na Akademii Bydgoskiej (obecnym Uniwersytecie Kazimierza Wielkiego) przede wszystkim prowadziła przedmioty związane z dydaktyką historii, jak: dydaktyka historii, dydaktyka historii w szkolnictwie wyższym, regionalizm w edukacji historycznej i społecznej, historia i społeczeństwo – dziedzictwo epok, historia – niematerialne dziedzictwo kultury, edukacja permanentna, dziedzictwo kulturowe w edukacji obywatelskiej. Nadzorowała praktyki dydaktyczne studentów historii w szkołach podstawowych i średnich. Prowadziła także zajęcia z dydaktyki historii na studiach podyplomowych zarówno w Instytucie Historii i Stosunków Międzynarodowych UKW w Bydgoszczy, jak i w Instytucie Historii i Archiwistyki UMK w Toruniu oraz w Koszalinie. Drugim obszarem w dydaktyce akademickiej Ewy Puls stała się turystyka historyczna i kulturowa. Realizowała takie przedmioty jak: formy organizacji turystyki, turystyka eventowa oraz

ożywionej historii, dziedzictwo kulturowe Bydgoszczy, terenowe ścieżki edukacyjne.

Poza pracą na uczelni Ewa Puls zajmowała się pozaszkolną edukacją historyczną. Od 1 września 1984 roku aż do ostatnich dni życia związana była z bydgoskim Pałacem Młodzieży – pracowała w nim na pół etatu. To w nim organizowała warsztaty, wykłady i konkursy popularyzujące makro- i mikrohistorię. Za swój sukces Ewa Puls uważała jedenaście edycji Ogólnopolskiego Turnieju Wiedzy o Starożytności „Ku źródłom europejskiej kultury” przeprowadzonych przez nią w latach 1990–2001. Konkursowi patronował Zakład Historii Starożytnej IHiA UMK w Toruniu. Wzięło w nim udział ponad 1800 uczniów z 50 szkół z 25 miast z siedmiu regionów Polski (Pomorskie, Kujawsko-Pomorskie, Podkarpackie, Łódzkie, Warmińsko-Mazurskie, Małopolskie i Dolnośląskie). Była współorganizatorką interdyscyplinarnych konkursów „Wiedzy o kulturze” oraz „Tylko dla mózgowców”. Dr Ewa Puls zorganizowała i przeprowadziła też kilka edycji „Pałacowych potyczek z Klio”. Konkurs wieloetapowy był adresowany do uczniów klas drugich gimnazjów z Bydgoszczy i powiatu bydgoskiego. Opiekę naukową sprawował Zakład Dydaktyki Historii i Edukacji Europejskiej IHiSM UKW w Bydgoszczy.

Wspólnie z Towarzystwem Miłośników Miasta Bydgoszczy (w którym działała od 1983 r.) organizowała przez kilka lat (1993–1996) Wielki Konkurs Wiedzy o Bydgoszczy. Materiał zgromadzony podczas jego przebiegu posłużył Ewie Puls do przeprowadzenia badań nad sposobem kształtowania lokalnej świadomości historycznej.

W 1995 roku, jako przewodnicząca Sekcji Młodzieżowej TMMB, reaktywowała działalność szkolnych kół Towarzystwa Miłośników Miasta Bydgoszczy, a od 2000 roku opracowała unikatowy w skali kraju program „Bydgoszcz – moja mała Ojczyzna”.

Program „Bydgoszcz – moja mała Ojczyzna” adresowany był do uczniów i nauczycieli skupionych w szkolnych kołach Towarzystwa Miłośników Miasta Bydgoszczy, a konkurs w ramach tego programu został wpisany do Strategii Rozwoju Edukacji Miasta Bydgoszczy na lata 2021–2028. W ramach TMMB od 2013 roku, wspólnie z IHiSM UKW, z Jej inicjatywy konkurs został przemianowany na Powiatowy

Interdyscyplinarny Konkurs „Młody Przyjaciel Bydgoszczy” (również wpisany do Strategii Rozwoju Edukacji Miasta Bydgoszczy).

Każdego roku Ewa Puls organizowała warsztaty, wycieczki, biesiady historyczne, rajdy i gry uliczne dla młodzieży z Bydgoszczy i okolic. Na przestrzeni lat przez szkolne koła TMMB przewinęły się tysiące młodych bydgoszczan, a konkurs o odznaki brązowe, srebrne i złote „Młodego Przyjaciela Bydgoszczy” cieszy się dużym zainteresowaniem młodzieży szkolnej. Uroczyste podsumowanie kolejnych edycji odbywało się w sali widowiskowej Pałacu Młodzieży z udziałem rodziców i znamienitych gości. W roku szkolnym 2024/2025 konkurs ten jest kontynuowany, mimo że autorki programu nie ma wśród nas.

Ewa Puls była żądną wiedzy i kontaktów z ludźmi. Systematycznie podnosiła swoje kwalifikacje i aktualizowała posiadaną wiedzę. W Wyższej Szkole Humanistycznej w Puławach w 1999 roku ukończyła Dwusemestralne Studia Podyplomowe w zakresie administracji samorządowej i rządowej (ze specjalnością edukacja europejska). Zaliczyła kilkanaście kursów i warsztatów adresowanych do nauczycieli różnych typów szkół, w tym m.in. Kurs Aktywna Historia w zakresie nauczania międzyprzedmiotowego i pedagogiki muzealnej (WOM Gdańsk – 1998), Kurs pomiaru dydaktycznego i oceniania w zakresie historii (WOM Bydgoszcz – 1999). W 2002 roku ukończyła Trzysemestralne Studia Podyplomowe w zakresie ewaluacji dydaktycznej i egzaminowania z historii w Międzywydziałowym Studium Pedagogicznym Uniwersytetu Gdańskiego, więc od 2004 roku była na liście egzaminatorów Okręgowej Komisji Egzaminacyjnej w Gdańsku jako egzaminator egzaminu maturalnego z zakresu historii. Brała udział w wizytach studyjnych w Holandii (wizyta studyjna polskich pracowników strategicznych sektora oświaty 10–16 kwietnia 2000 r.) oraz w Bawarii (seminarium doskonalenia zawodowego połączone z hospitacjami lekcji w szkołach niemieckich w Retzbach 7–12 lipca 2002 r.).

W 2004 roku Ewa Puls obroniła z wyróżnieniem rozprawę doktorską *Wielki Konkurs Wiedzy o Bydgoszczy jako sposób kształtowania lokalnej świadomości historycznej* napisaną pod kierunkiem prof. dr. hab. Janusza Rulki. Rada Wydziału

Humanistycznego Akademii Bydgoskiej im. Kazimierza Wielkiego 9 listopada 2004 roku nadała Jej stopień naukowy doktora nauk humanistycznych. W następstwie tego 1 marca 2005 roku dr Ewa Puls objęła stanowisko adiunkta w Zakładzie Dydaktyki Historii i Wiedzy o społeczeństwie w Instytucie Historii Akademii Bydgoskiej im. Kazimierza Wielkiego, późniejszego Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego w Bydgoszczy. Na tym stanowisku przepracowała do 2020 roku, by pod koniec pracy zawodowej przejść na etat dydaktyczny – starszego wykładowcy w Katedrze Dydaktyki Historii i Badań Regionalistycznych.



Rys. 1. Satyryczny portret zapracowanej dr Ewy Puls
Autor: Lesław Kuczerski

Od 1997 roku uczestniczyła w życiu naukowym dydaktyków historii. Praktycznie co roku dr Ewa Puls uczestniczyła w konferencjach dydaktyków, w tym we Wrocławiu, Zielonej Górze, Ostródzie, Białymstoku, Toruniu, Siedlcach i in. Z reguły prezentowała wyniki swojej pracy w Pałacu Młodzieży w Bydgoszczy (omawiała działalność Sekcji Historycznej w tym Pałacu, konkurs „Bydgoszcz nieistniejąca”, którego była współorganizatorką, wykorzystanie filmów i przeżrocz w edukacji na przykładzie Bydgoszczy). Wzięła udział w zasadzie we wszystkich Powszechnych

Zjazdach Historyków Polskich (od XII w Poznaniu w 1984 aż po XX zjazd w Lublinie w 2019 r.) – była najwierniejszym słuchaczem prezentowanych tam referatów, i to w zakresie nie tylko dydaktyki historii, ale także różnych epok historycznych.

Od 2005 roku dr Ewa Puls przystąpiła do zbierania materiałów do rozprawy habilitacyjnej pt. *Nauczyciele na Pomorzu i Kujawach w latach 1918–1939. Studium historyczno-socjologiczne*, której finalnie nie napisała. Natomiast jej wystąpienia na ogólnopolskich konferencjach naukowych (Toruń: Toruńskie Spotkania Dydaktyczne, Białystok, Wrocław, Zakopane, Bydgoszcz) nadal w dużym stopniu dotyczyły konkursu wiedzy o Bydgoszczy, projektu „Bydgoszcz – moja mała Ojczyzna”, kształtowania lokalnej i regionalnej tożsamości młodych bydgoszczan. W 2008 roku uzyskała stopień nauczyciela dyplomowanego.

Od 2010 roku Zakład Dydaktyki Historii i WoS przemianowano na Zakład Dydaktyki Historii i Edukacji Europejskiej. To wówczas dr Ewa Puls na konferencjach naukowych referowała swoje osiągnięcia w pracy w bydgoskim Pałacu Młodzieży, mówiąc o multimediami w edukacji regionalnej na przykładzie Pałacu Młodzieży w Bydgoszczy czy o Pałacowej Katedrze Historii (czyli o pozalekcyjnej edukacji historycznej). Ponadto rozpoczęła cykl referatów związanych z przygotowywaną habilitacją, tak więc omówiła działalność innowacyjną i naukową bydgoskich nauczycieli, a także miejsce i rolę pracy zawodowej w życiu nauczycieli Pomorza i Kujaw w latach 1918–1939.

Dr Ewa Puls, współpracując z Gdańskim Wydawnictwem Oświatowym, w roku 2012/2013 w Bydgoszczy, Brodnicy, Grudziądzu, Pile, Toruniu i Włocławku przeprowadziła warsztaty dla nauczycieli historii ze szkół podstawowych i gimnazjów na temat „ADHD – jak sobie z nim radzić? Praca ucznia z nadpobudliwością psychoruchową na lekcjach historii”, warsztaty pt. „Od Jasia do Jana. Jak uczyć, by uczeń umiał. Kształcenie umiejętności na lekcjach historii w kontekście obowiązującej podstawy programowej”, a także warsztaty pt. „W poszukiwaniu twórczych rozwiązań. O efektywnym nauczaniu na lekcjach języka polskiego i historii”. W ramach pracy w Pałacu Młodzieży w Bydgoszczy w latach 2012–2014 prowadziła warsztaty na temat

pracy z uczniem zdolnym, a także gry terenowe oraz zabawy dydaktyczne w edukacji regionalnej, niekonwencjonalne metody realizacji programu autorskiego „Bydgoszcz – moja mała Ojczyzna” czy kształcenie umiejętności na lekcjach historii.

W latach 2014–2016 dr Ewa Puls, współpracując z Miejskim Ośrodkiem Edukacji Nauczycieli w Bydgoszczy oraz III LO w Bydgoszczy, przy którym powstał Klub Kreatorów Innowacyjnych Rozwiązań Edukacyjnych „Inspiracje”, była inicjatorką trzech edycji publikacji *Jak do trzeciej do pokolenia Z*, adresowanej do bydgoskich nauczycieli historii i wiedzy o społeczeństwie. We wstępie pierwszej z nich dr Ewa Puls napisała: „Zostały w niej zamieszczone przykłady dobrych praktyk wypracowane przez reprezentantów trzech pokoleń bydgoskich nauczycieli historii i wiedzy o społeczeństwie. Z połączenia pracowitości i doświadczenia »Baby Boomers«, energii i pomysłowości pokolenia X oraz indywidualizmowi pokolenia Google powstał »przepis« na niekonwencjonalne, innowacyjne zajęcia edukacyjne, w tym te zorganizowane poza ławą szkolną kierowane do pokolenia Z”. We współpracy z Miejskim Ośrodkiem Edukacji Nauczycieli w Bydgoszczy oraz z Towarzystwem Miłośników Miasta Bydgoszczy 23 listopada 2015 roku w sali widowiskowej Pałacu Młodzieży zorganizowała Miejską Konferencję Dydaktyczną pt. „Edukacja regionalna w praktyce”, adresowaną do dyrektorów bydgoskich szkół podstawowych i gimnazjalnych oraz nauczycieli regionalistów. Na tej konferencji Ewa Puls podsumowała 15-letnią realizację swojego programu autorskiego „Bydgoszcz – moja mała Ojczyzna” oraz 20-letnią działalność (reaktywowanych przez nią w 1995 r.) szkolnych kół TMMB.

W roku akademickim 2019/2020 na Uniwersytecie Kazimierza Wielkiego w Bydgoszczy doszło do znacznych zmian strukturalnych. Instytut Historii i Stosunków Międzynarodowych został podniesiony do rangi Wydziału Historycznego, a w ramach niego w miejsce zakładów utworzono katedry. Tym samym dotychczasowy Zakład Dydaktyki Historii i Edukacji Europejskiej został przemianowany w Katedrę Dydaktyki Historii i Badań Regionalistycznych. W tym samym roku akademickim dr Ewa Puls przeszła na stanowisko starszego wykładowcy w tej katedrze.

Od 11 marca 2004 roku uczestniczyła w pracach zespołu kierowanego przez prof. dr. hab. Włodzimierza Jastrzębskiego przy redagowaniu *Encyklopedii bydgoskiej* (odpowiadała za hasła dotyczące nauki i szkolnictwa).

Dr Ewa Puls opublikowała kilkanaście prac naukowo-badawczych w czasopismach naukowych oraz w recenzowanych pracach zbiorowych wydawanych przez Stowarzyszenie Oświatowców Polskich, Wydawnictwo Popularnonaukowe LINEA oraz wydawnictwa naukowe przy różnych ośrodkach naukowych w Polsce. Jej publikacje dotyczyły regionalizmu w teorii i praktyce nauczania-uczenia się historii, szkolnictwa podstawowego w powojennej Bydgoszczy, kształcenia lokalnej i regionalnej tożsamości młodych bydgoszczan, kształcenia świadomości historycznej dzieci i młodzieży dużego miasta (na podstawie wyników projektu „Bydgoszcz – moja mała Ojczyzna”). Pod koniec pracy naukowej, pracując nad dysertacją habilitacyjną, zaczęła publikować wyniki swoich badań, w tym na temat zawodu nauczyciela w Drugiej Rzeczypospolitej.

Aktywnie udzielała się w organizacjach i towarzystwach naukowych, jak Polskie Towarzystwo Historyczne (była opiekunem sekcji młodzieżowej PTH z siedzibą w Pałacu Młodzieży w Bydgoszczy), Towarzystwo Miłośników Miasta Bydgoszczy (była członkiem zarządu, a następnie wiceprezesem oraz przewodniczącą sekcji młodzieżowej, a także opiekunką szkolnych kół TMMB). Była przedstawicielem regionu kujawsko-pomorskiego w Radzie Krajowej Ruchu Stowarzyszeń Regionalnych Rzeczypospolitej Polskiej. Była członkiem Komisji Dydaktycznej przy Zarządzie Głównym Polskiego Towarzystwa Historycznego w Warszawie. Zasiadała w kilku gremiach jurorów konkursów adresowanych do młodzieży (w tym: Wojewódzkiego Konkursu Historii i Wiedzy o Społeczeństwie dla gimnazjalistów „Region – Polska – Świat”; w 2011 i 2012 r. zasiadała w Kapitułach III i IV edycji Wojewódzkiego Konkursu im. gen. bryg. prof. Elżbiety Zawackiej „Oni tworzyli naszą historię” organizowanego przez Urząd Marszałkowski Województwa Kujawsko-Pomorskiego w Toruniu; współpracując ze szkołami bydgoskimi, w roku 2013/2014 zasiadała w jury konkursu „Wędrówki śladami minionej Bydgoszczy” organizowanego przez Gimnazjum nr 24 w Bydgoszczy, a w latach 2014–2016

w jury Międzyszkolnego Konkursu „Czy się odważyć mówić w gwarze?” zorganizowanego przez Zespół Szkół nr 10 i WSG w Bydgoszczy).

Za osiągnięcia w pracy zawodowej i społecznej otrzymała nagrody: Inspektora Oświaty i Wychowania w Bydgoszczy (1986), Dyrektora Szkoły Podstawowej nr 13 (1992), Dyrektora I Społecznego Liceum Ogólnokształcącego (1994), Dyrektora II Liceum Ogólnokształcącego w Bydgoszczy (1994, 1996), Dyrektora Pałacu Młodzieży (1990, 1993, 2000). Została wyróżniona dyplomami: od Prezydenta Miasta oraz władz oświatowych Bydgoszczy za organizację Wielkiego Konkursu o Bydgoszcz w latach 1994–1996; przewodniczącej Sejmiku Województwa Kujawsko-Pomorskiego p. Lucyny Andrysiak za krzewienie i popularyzację wśród mieszkańców Bydgoszczy jej bogactwa kultury, tradycji i historii (2003). W 2004 roku otrzymała specjalną nagrodę Dyrektora Pałacu Młodzieży za 20 lat pracy w tej placówce.

Ponadto Ewa Puls otrzymała kilka odznaczeń, w tym: Brązowy Krzyż Zasługi (1989), Srebrny Krzyż Zasługi (1997), Złoty Krzyż Zasługi (2003), a także Odznakę „Zasłużony Działacz Kultury” (1994 i 2004), Srebrny Medal Opiekuna Miejsc Pamięci Narodowej (1995) i Medal Komisji Edukacji Narodowej (2002), Odznakę Honorową za Zasługi dla Turystyki (2010), Brązowy Medal Zasłużony Kulturze Gloria Artis (2010), Medal im. Aleksandra Patkowskiego przyznany przez Ruch Stowarzyszeń Regionalnych Rzeczypospolitej Polskiej (2014). W 2023 roku podczas uroczystości z okazji 100-lecia Towarzystwa Miłośników Miasta Bydgoszczy Ewa Puls została uhonorowana Medalem Prezydenta Miasta Bydgoszczy za szczególne zasługi dla miasta Bydgoszczy oraz Medalem Stulecia TMMB.

Dr Ewa Puls w 2020 roku przeszła na emeryturę. Przez ostatnie lata życia zmagiała się z chorobą. Zmarła 4 lipca 2024 roku. Miała 64 lata. Środowisko bydgoskie pięknie pożegnało dr Ewę Puls – na łamach prasy codziennej oraz na stronach w Internecie ukazały się wspomnienia oraz słowa uznania dla zaangażowania Ewy Puls w propagowanie dziejów Bydgoszczy wśród młodego pokolenia. Jerzy Derenda – wieloletni prezes Towarzystwa Miłośników Miasta Bydgoszczy, tak o niej napisał: „Zawsze życzliwa, zawsze gotowa do pomocy w regionalnej edukacji, mimo



Fot. 2. Wiazanka od Polskiego Towarzystwa Historycznego

Źródło: zdjęcie Teresy Maresz

nawału pracy zawodowej i społecznej. To była jej pasja, jej żywioł, któremu oddawała całe swoje życie”. A Lesław Kuczerski, który m.in. rysuje karykatury znanych bydgoszczan dla „Dziennika Bydgoszczy” wydawanego przez Towarzystwo Miłośników Miasta Bydgoszczy, w żartobliwy sposób uwiecznił jej wizerunek – kobiety wiecznie zapracowanej i działaczki regionalnej na 100%.

Na pogrzeb dr Ewy Puls, który odbył się na cmentarzu na Jarach (ul. Lotników) na Błoniu (w Bydgoszczy), przybyło pożegnać Ją wiele osób. W piękny letni dzień z naręczem kwiatów i z wiązkami przybyli przedstawiciele bydgoskiego środowiska akademickiego UKW (rektor, dziekan WH, kierownik i koleżanki z Katedry Dydaktyki oraz pracownicy Wydziału Historycznego), przedstawiciele Towarzystwa Miłośników Miasta Bydgoszczy, Pałacu Młodzieży, Polskiego Towarzystwa Historyków Polskich, liczne rzesze młodzieży, dla których Ewa Puls była przewodnikiem po meandrach historii, a przede wszystkim rodzina i przyjaciele. Na grobie dr Ewy Puls została położona również wiązanka od dydaktyków historii z PTH z całej Polski.

Teresa Maresz – historyk, dydaktyk historii, dr hab., prof. Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego w Bydgoszczy. Zainteresowania naukowe: stosunki polsko-rosyjskie, polsko-białoruskie i polsko-ukraińskie, analiza porównawcza podręczników do historii (polskich, białoruskich, rosyjskich, ukraińskich), społeczno-kulturowe stereotypy w historiografii, literaturze i podręcznikach szkolnych, reforma oświaty w Polsce oraz w państwach z nią sąsiadujących, regionalizm, źródła historyczne w edukacji historycznej, nauczanie historii wspomagane komputerem.

e-mail: teresamaresz@ukw.edu.pl

Barbara Techmańska
Uniwersytet Wrocławski
ORCID: 0000-0002-0319-1776

Wiadomości Historyczne
nr 1/2025, s. 46–48
ISSN 3071-6942

Sprawozdanie z konferencji „Dydaktyka historii – dzieje i twórcy”

W dniach 26–27 września 2024 roku we Wrocławiu miała miejsce ważna dla środowiska dydaktycznego w Polsce konferencja „Dydaktyka historii – dzieje i twórcy”. Spotkanie odbyło się już po raz dwunasty w ramach organizowanego przez Zakład Historii i Wiedzy o Społeczeństwie Uniwersytetu Wrocławskiego cyklu „Edukacja – Kultura – Społeczeństwo”. Kierownikami naukowymi konferencji byli: dr hab. Barbara Techmańska prof. UWr i dr hab. Karol Sanojca prof. UWr. Funkcję sekretarza podobnie jak w poprzednich jedenastu spotkaniach pełniła dr Małgorzata Skotnicka-Palka. Tym razem organizatorzy zaproponowali refleksję nad dziejami dydaktyki historii. Chodziło o charakterystykę ośrodków naukowych oraz sylwetek dydaktyków i tym samym podsumowanie dorobku środowisk zajmujących się dydaktyką historii w Polsce i poza jej granicami – zarówno współcześnie, jak też w ujęciu historycznym. Oprócz struktury instytucjonalnej, tematyki prowadzonych w różnych ośrodkach badań planowano zaakcentować wątek personalny, przybliżając postaci badaczy i praktyków zatrudnionych w katedrach, zakładach i pracowniach. Liczono również na to, że pojawią się wspomnienia o wybitnych przedstawicielach polskiej i zagranicznej dydaktyki historii, także te bardzo osobiste, emocjonalne. Pomysłodawcom konferencji zależało także na tym, aby zebrane jako pokłosie tej konferencji materiały opublikować w formie monografii, która stanie się pierwszym tak kompleksowym opracowaniem dorobku środowiska dydaktyków historii i zachęci do dalszych badań i publikacji na wspomniany temat.

Spotkanie zgromadziło badaczy z całego kraju (z piętnastu ośrodków). Zgodnie z oczekiwaniami przedstawiono referaty prezentujące biografie i dorobek wybitnych dydaktyków historii. Wspominano też postaci, których trudno, posługując się współczesną terminologią, określić mianem dydaktyków historii, ale których poglądy i działalność na pewno miały wpływ na ukształtowanie się subdyscypliny. Taki charakter miało wystąpienie Grzegorza Chomickiego z Uniwersytetu Jagiellońskiego, który zaprezentował „protoplastę wszystkich polskich dydaktyków Szymona Kociołka z Pilzna”. Natomiast Agnieszka Laszczak-Słaby z Uniwersytetu Komisji Edukacji Narodowej, omawiając postać Romy Ilnickiej-Miduchowej, skupiła się bardziej na jej badaniach naukowych, a nie tych związanych z dydaktyką. Już *stricte* o twórcach współczesnej dydaktyki historii opowiadali Małgorzata Machałek i Artur Szparaga z Uniwersytetu Szczecińskiego, prezentując „myśl dydaktyczną Hanny Pohoskiej i jej oddziaływanie” oraz Jakub Nowocin z Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza w Poznaniu, omawiając działalność Wisławy Knapowskiej i początki poznańskiej dydaktyki historii. Katarzyna Paszkiewicz z Uniwersytetu Komisji Edukacji Narodowej w Krakowie przybliżyła z kolei sylwetkę Tadeusza Słowikowskiego – „prekursora dydaktyki i metodyki nauczania historii”. Natomiast Bogumiła Burda z Uniwersytetu Zielonogórskiego przedstawiła twórców zielonogórskiej dydaktyki historii i ich działalność. Przedstawicielka ośrodka wrocławskiego Grażyna Pańko wspominała pierwszego

kierownika Zakładu Metodyki Historii w Instytucie Historycznym – Karola Fiedora. Teresa Maresz z Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego w Bydgoszczy przypomniała życiorys profesora Janusza Rulki, a zwłaszcza jego wkład w rozwój bydgoskiej dydaktyki. Nie zabrakło również przypomnienia badaczy związanych z łódzką dydaktyką. Jan Chańko przede wszystkim skupił się na zaprezentowaniu ich pozauczelnianej działalności. Żyjących nestorów opolskiego ośrodka dydaktycznego, znanych wszystkim obecnym na konferencji, przypomnieli Anna i Dariusz Gołębiowscy – w bardzo osobistym wystąpieniu zaprezentowali sylwetki profesora Adama Suchońskiego i profesor Barbary Kubis.

Prezentując sylwetki dydaktyków, wspomniano katedry, zakłady, których nierzadko byli organizatorami. Przedstawione zostały obszerniejsze prezentacje dotyczące dokonań środowisk dydaktyczno-historycznych w różnych ośrodkach akademickich. Stulecie (1924–2024) „poznańskiego środowiska historyczno-dydaktycznego” przedstawiła Violetta Julkowska z Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza. Maria Stinia z Uniwersytetu Jagiellońskiego scharakteryzowała początki nowoczesnej dydaktyki historii na Uniwersytecie Jagiellońskim. Mariusz Ausz z Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej (w wystąpieniu przygotowanym wspólnie z prof. Krystyną Wróbel-Lipową) omówił początki kształtowania się dydaktyki historii na wspomnianej uczelni. Historię i współczesność katowickiego środowiska dydaktycznego przedstawił Maciej Fic z Uniwersytetu Śląskiego, natomiast Krzysztof Mucha z Uniwersytetu Łódzkiego omówił powstanie i działalność Pracowni Dydaktyki i Technologii Informacyjnej w Instytucie Historii Uniwersytetu Łódzkiego. Obok tekstów prezentujących genezę lub całościowe ujęcie dziejów poszczególnych ośrodków pojawiły się też te traktujące o wybranym aspekcie ich funkcjonowania. Elżbieta Biesiadecka z Uniwersytetu Rzeszowskiego przedstawiła badania Zakładu Dydaktyki Historii Wyższej Szkoły Pedagogicznej, a później Uniwersytetu Rzeszowskiego w latach 1980–2024, Małgorzata Szymczak (Uniwersytet Zielonogórski) zaprezentowała działalność naukową i popularyzatorską Zakładu Dydaktyki Historii Wyższej Szkoły Pedagogicznej/Uniwersytetu Zielonogórskiego, a Barbara Techmańska

z Uniwersytetu Wrocławskiego w wystąpieniu o formach zawodowej aktywności pracowników Zakładu Dydaktyki Historii i Wiedzy o Społeczeństwie UWr opowiedziała o zaangażowaniu społecznym, organizacyjnym, naukowym pracowników tego Zakładu. Panel instytucjonalny kończyła Joanna Wojdon, również z ośrodka wrocławskiego, przedstawiając (częściowo na podstawie własnych doświadczeń) międzynarodowe stowarzyszenia dydaktyków historii.

W trzeciej części prelegenci podjęli zagadnienia związane z przedmiotami szkolnymi. Zwłaszcza tymi, które budziły i nadal budzą dużo emocji, jak choćby historia i teraźniejszość oraz wchodząca do szkół edukacja obywatelska. Rozważania w zakresie tego wątku rozpoczął Tomasz Stolarczyk z Biblioteki Uniwersytetu Łódzkiego, przedstawiając nauczanie historii w pijarskich szkołach w Wieluniu i Łowiczu w czasach Księstwa Warszawskiego i pierwszych latach Królestwa Polskiego. W tematyce współczesnej wypowiedzieli się: Piotr Podemski z Uniwersytetu Warszawskiego, który analizował piśmiennictwo podręcznikowe Wojciecha Roszkowskiego, zastanawiając się nad ewolucją wizerunku przemian kulturowych świata zachodniego okresu powojennego; a także Jacek Piotrowski z Uniwersytetu Wrocławskiego, który rozważał szanse i zagrożenia wynikające z ministerialnej propozycji wprowadzania nowego przedmiotu nauczania do szkół pod nazwą „edukacja obywatelska”. Następną grupą wystąpień dotyczyła kształcenia nauczycieli i praktycznych rozwiązań metodycznych wspierających pracę pedagogów. Karol Sanojca przedstawił działalność lwowskich ognisk metodycznych ze szczególnym uwzględnieniem Ogniska Metodycznego Historii w latach 1931–1939, a Małgorzata Skotnicka-Palka przytoczyła przykłady konspektów lekcji historii w szkole powszechnej konstruowanych i wykorzystywanych przez nauczycieli II RP. Natomiast Jan Pajor z Uniwersytetu Łódzkiego pokazał, jak współcześnie przygotowuje do nauczania historii i wiedzy o społeczeństwie Instytut Historii Uniwersytetu Łódzkiego. Także ciekawe rozwiązanie zaproponował Marek Białokur z Uniwersytetu Opolskiego i Instytutu Śląskiego, który pokazał, jak można wykorzystać myśl dydaktyczno-historyczną do tworzenia kart pracy

przydatnych w pracy ze studentami. Pojawiło się również ciekawe wystąpienie Karoliny Biedki z Uniwersytetu Opolskiego, które uświadomiło, że zainteresowanie dydaktyką historii osób spoza środowiska jest niewielkie. Hasło „dydaktyka historii” w największej cyfrowej encyklopedii do tej pory nie funkcjonuje.

Dwudniowe obrady przyniosły bardzo ożywione dyskusje pokazujące, że istnieje potrzeba badań nad dydaktyką historii, zarówno w zakresie opisywania jej dziejów, jak i dorobku dydaktyków. Uświadomiły także, że dotychczasowy dorobek środowiska i zakres badań prowadzonych

przez dydaktyków jest obszerny. Wskazały też na różnorodność i interdyscyplinarność badań, jak i – ze względu na zmieniającą się rzeczywistość – konieczność ewoluowania dydaktyki historii. Warte podkreślenia jest również to, że nawet nieobecni podczas obrad przedstawiciele ważnych ośrodków dydaktycznych kształcących studentów przesłali organizatorom teksty, które zostaną zamieszczone w monografii. Tym samym po raz pierwszy ukaże się w formie książkowej zebrany dorobek środowiska dydaktycznego i scharakteryzowani jego przedstawiciele.

Barbara Techmańska – dr hab., prof. w Instytucie Historycznym Uniwersytetu Wrocławskiego; członek Komisji Dydaktyki Historii Polskiej Akademii Nauk. Zainteresowania naukowe: historia szkolnictwa w XX w., historia społeczna Dolnego Śląska, problemy współczesnej edukacji historycznej.
e-mail: barbara.techmanska@uwr.edu.pl

Małgorzata Brzoskenewicz-Pierko
 Pierwsza Szkoła Podstawowa Montessori w Szczecinie
Michał Bartłomiej Ikert
 Szkoła Podstawowa nr 56 w Szczecinie

Wiadomości Historyczne
 nr 1/2025, s. 49–60
 ISSN 3071-6942

Nauka w służbie ludzkości?

Ciekawostki i kontrowersje związane ze słynną Nagrodą Nobla

Nagroda Nobla, jedno z najbardziej prestiżowych wyróżnień w świecie nauki, od lat budzi emocje i kontrowersje. Jej celem jest uhonorowanie wybitnych osiągnięć w dziedzinie fizyki, chemii, medycyny, literatury oraz działań na rzecz pokoju. Jednakże proces selekcji laureatów i podejmowane decyzje niejednokrotnie wywołują publiczne dyskusje oraz krytykę. Problemy takie jak niedostateczna reprezentacja kobiet i mniejszości etnicznych, kontrowersyjne zasługi niektórych laureatów, a także polityczne, a coraz częściej związane ze z góry określoną jedyną słuszną ideologią tło niektórych nagród stają się przedmiotem zarówno akademickiej, jak i publicznej debaty. W artykule tym przyjrzymy się głównym kontrowersjom związanym z przyznawaniem Nagród Nobla w dziedzinach naukowych, po bieżnie analizując ich historię, aktualne zjawiska oraz wpływ na społeczność naukową i światową opinię publiczną.

Noblowska nagroda

Ufundowana przez szwedzkiego przemysłowca Alfreda Nobla nagroda jest od lat powszechnie uważana za jedno z najważniejszych wyróżnień na świecie. Gdy zostanie przyznana, nie można jej już cofnąć. Alfred Nobel ufundował ją pod koniec swojego życia (ur. 21 października 1833 r.,



Fot. 1. Awers medalu Nobla przedstawiający wizerunek Alfreda Nobla, jego nazwisko oraz daty urodzenia i śmierci

Źródło: domena publiczna

zm. 10 grudnia 1896 r.), a po raz pierwszy wręczono ją w 1901 roku w gmachu Królewskiej Akademii Muzycznej w Sztokholmie. Od tej pory funkcjonuje w dziedzinach takich jak: fizyka, chemia, fizjologia lub medycyna, literatura oraz działalność pokojowa, a od 1969 roku także w zakresie nauk ekonomicznych¹. Od 1990 roku laureaci

¹ M. Pierko, *Wielka księga laureatów Nagrody Nobla*, Częstochowa 2017, s. 10–13; *Nobel Prize facts*,

otrzymują ją na uroczystej gali odbywającej się w ratuszu w Oslo od przewodniczącego Komitetu Noblowskiego, w obecności króla Norwegii. Każdy z laureatów Nagrody Nobla otrzymuje ręcznie wykonany medal z 18-karatowego złota i dyplom honorowy oraz dokument potwierdzający kwotę wysokiej finansowej części nagrody. Każdy dyplom honorowy stanowi przy tym unikalne dzieło sztuki². Natomiast wspomniana gratyfikacja finansowa wynosi obecnie 11 mln koron szwedzkich, czyli ok. 950 tys. euro (ok. 4 mln 400 tys. zł)³. Warto też wiedzieć, że jako Polacy nie mamy się czego powstydzić, zajmując wysokie 7. miejsce pod względem liczby Nagród Nobla. W dziedzinie literatury otrzymali ją: Henryk Sienkiewicz (1905), Władysław Reymont (1924), Czesław Miłosz (1980), Wisława Szymborska (1996) i Olga Tokarczuk (2019). Pokojową Nagrodę Nobla przyznano natomiast Lechowi Wałęsie (1993) i Józefowi Rotblatowi (1995)⁴.

W służbie nauki

Choć nauka jest dla ludzkości jak najbardziej pozytywnym motorem napędowym rozwoju, to jednak nie wszystkie prace czy osiągnięcia naukowe uchodzą powszechnie za etyczne i godne wyróżnienia. Nagroda Nobla jak każda inna wiąże się więc przez to z wieloma ciekawostkami i kontrowersjami. Jej niesamowity prestiż powoduje jednak, że wszelkie kontrowersje z miejsca budzą wielki rozgłos. Nagroda Nobla stała się najważniejszym uhonorowaniem, ponieważ nominacje do niej są bardzo rygorystyczne i długie. Jej otrzymanie gwarantuje też rekordowo wysokie wynagrodzenie pieniężne. Nagroda Nobla ma też

<https://www.nobelprize.org/prizes/facts/nobel-prize-facts/> [dostęp: 9.07.2024].

² *Nobel Prize facts*, dz. cyt.

³ A. Tkacz, *Ile pieniędzy dostaje laureat Nagrody Nobla? Nagrodzeni z marszu zostają milionerami*, <https://biznes.interia.pl/gospodarka/news-ile-pieniedzy-dostaje-laureat-nagrody-nobla-nagrodzeni-z-mar,nId,7069265> [dostęp: 9.07.2024].

⁴ *Nagrody Nobla – najbardziej zaszczytne wyróżnienie w świecie nauki*, <https://www.polskieradio.pl/39/156/artikul/3084413,nagrody-nobla-najbardziej-zaszczytne-wyroznienie-w-swiecie-nauki> [dostęp: 9.07.2024]; M. Pierko, dz. cyt., s. 17–18.



Fot. 2. Maria Skłodowska-Curie

Źródło: domena publiczna

oczywiście wielkie znaczenie przy ustalaniu rankingów naukowców i uczelni⁵.

Stale uaktualniana lista laureatów Nagrody Nobla jest dostępna na stronie Fundacji Noblowskiej [nobelprize.org](https://www.nobelprize.org)⁶. Wynika z niej, że do 2023 roku nagrodę tę przyznano 965 osobom i 27 organizacjom. Jednak w sumie wręczano ją aż 992 razy, ponieważ 5 laureatów uhonorowano dwa razy. Byli to: Maria Skłodowska-Curie (1903 w dziedzinie fizyki i 1911 w dziedzinie chemii), Linus Pauling (1954 w dziedzinie chemii i 1962 Pokojowa Nagroda Nobla), John Bardeen (1956 i 1972 w dziedzinie fizyki), Frederick Sanger (1958 i 1980 w dziedzinie chemii) oraz Barry Sharpless (2001 i 2022 w dziedzinie chemii). Ponadto Pokojową Nagrodę Nobla trzykrotnie przyznano Międzynarodowemu Ruchowi Czerwonego Krzyża i Czerwonego Półksiężycy (1917, 1944 i 1963) i dwukrotnie Wysokiemu Komisarzowi Narodów Zjednoczonych do spraw Uchodźców (1954 i 1981). Co ciekawe, wśród wspomnianych 965 laureatów Nagrody Nobla znalazły się jedynie 64 kobiety (co stanowi ok. 6,6%) wobec aż 901 mężczyzn (93,4%). Tylko jedna kobieta Maria Curie z domu Skłodowska otrzymała tę nagrodę dwukrotnie. W 1903 roku została ponadto pierwszą noblistką na świecie⁷. Co ciekawe, wśród noblistek znalazła się również

⁵ *Nobel Prize facts*, dz. cyt.

⁶ *All Nobel Prizes*, <https://www.nobelprize.org/prizes/lists/all-nobel-prizes/> [dostęp: 9.07.2024].

⁷ M. Pierko, dz. cyt., s. 15–18; *Nobel Prize facts*, dz. cyt.



Fot. 3a i b. Dyplom Nagrody Nobla w dziedzinie fizyki dla Marii Skłodowskiej-Curie i Pierre'a Curie oraz Henriego Becquerela, 1903, Bibliothèque nationale de France, licencja PD

Źródło: Gallica

jej córka Irena Joliot-Curie w dziedzinie chemii w 1935 roku, wraz z mężem Fryderykiem Joliot⁸. Tak mała liczba kobiet nagradzanych Noblem w stosunku do mężczyzn budzi obecnie w niektórych środowiskach kontrowersje, narażając Komitet Noblowski na zarzuty o dyskryminację tej grupy społecznej. Głośny przypadek w tym względzie dotyczył brytyjskiej astrofizyk Jocelyn Bell Burnell, która w 1967 roku odkryła pulsary, co opublikowała w artykule ze współautorstwem Antony'ego Hewisha. Jednak to nie jej przyznano w 1974 roku za to odkrycie Nobla w dziedzinie fizyki, lecz jej pomocnikom – Hewishowi i Martinowi Ryle'owi⁹. Należałoby więc nad tym popracować, by ten feministyczny parytet uczynić pod tym względem bardziej sprawiedliwym.

Do 2023 roku sześć razy laureaci Nagrody Nobla odmówili jej przyjęcia. Trzykrotnie uhonorowanych nią naukowców zmusił do tego przywódca nazistowskich Niemiec – Adolf Hitler. Wspomnianymi naukowcami byli Richard Kuhn odznaczony w 1938 roku w dziedzinie chemii, Adolf Butenandt w 1939 roku, również z chemii, oraz Gerhard Domagk w 1939 roku w dziedzinie fizjologii i medycyny¹⁰. Warto zaznaczyć, że od 1901 roku Nagród Nobla nie przyznano w ogóle w 49 przypadkach – 6 razy w dziedzinie fizyki, 8 razy w dziedzinie chemii, 9 razy w dziedzinie fizjologii lub medycyny, 7 razy w dziedzinie literatury oraz 19 razy odnośnie Pokojowej Nagrody Nobla. Powodem były głównie zawirowania I lub II wojny światowej¹¹.

⁸ M. Pierko, dz. cyt., s. 18–19; *Nobel Prize facts*, dz. cyt.; *Nobel Prize-awarded women*, <https://www.nobel-prize.org/prizes/lists/nobel-prize-awarded-women/> [dostęp: 9.07.2024].

⁹ A. Białas, *Największe kontrowersje związane z Nagrodami Nobla. Zestawiła je znana redakcja*, <https://www.onet.pl/informacje/adam-bialas/skandale-zwiazane-z-nagroda-nobla-ujawnia-redakcja-encyklopedii-britannica/w97sk9t,30bc1058> [dostęp: 20.07.2024]; T. Staniszewski, *Nobel i skandale... z nagrodami*, https://www.rm24.pl/raporty/raport-tokarczuk-z-literackim-noblem/polscy-noblisci/news-nobel-i-skandale-z-nagrodami,nId,3378906#crp_state=1 [dostęp: 20.07.2024].

¹⁰ M. Pierko, dz. cyt., s. 19–22; T. Staniszewski, dz. cyt.

¹¹ M. Pierko, dz. cyt., s. 19–22; *Nobel Prize facts*, dz. cyt.; *Statutes of the Nobel Foundation*, <https://www.>

Naukowe kontrowersje

Z różnych względów Nagroda Nobla budziła i budzi, niekiedy nawet spore, kontrowersje. Wedle światowej opinii publicznej, różnych środowisk naukowych oraz społecznych niektórzy laureaci w ogóle nie powinny jej bowiem otrzymać. Wyczerpujących, ciekawych zestawień i opracowań w dostępnej bibliografii na ten temat jest jednak stosunkowo niewiele. Fakty takie przytacza m.in. redaktor naczelna *Encyklopedii Britannica* Amy Tikkanen, wraz z listą największych noblowskich wpadek¹². Już sam twórca omawianej nagrody Alfred Nobel wywoływał negatywne dyskusje, ponieważ wynalazł dynamit i pochodne materiały wybuchowe. Oczywiście wynalazek Nobla w założeniu nie miał odbierać ludziom życia. Rzeczywistość okazała się zupełnie inna, po-



Fot. 4. Alfred Nobel. Fundator nagrody
Źródło: domena publiczna

nieważ dynamit wykorzystywano zarówno zgodnie z jego przeznaczeniem, jak i do odbierania ludziom życia. Pewna francuska gazeta pisała o Noblu, że „wzbogacił się, znajdując sposoby na zabicie większej liczby ludzi szybciej niż kiedykolwiek wcześniej”¹³. Jeśli chodzi o samych laureatów, to najwięcej kontrowersji wzbudzało

nobelprize.org/organization/statutes-of-the-nobel-foundation/#par5 [dostęp: 9.07.2024].

¹² A. Białas, dz. cyt.

¹³ T. Staniszewski, dz. cyt.; A. Białas, dz. cyt.

przyznawanie Pokojowej Nagrody Nobla niektórym z nich. Niekiedy też dyskutowano o dośnośnie zasadności Nobli literackich. Jednak to chyba Noble w zakresie nauk ścisłych bywały czasem owiane aurą największych skandali związanych z ich przyznawaniem. Mało mówi się dzisiaj o tym, że Komitet Noblowski niesprawiedliwie potraktował wspomniane małżeństwo



Fot. 5. Maria i Piotr Curie oraz ich asystent Petit w szopie przy ul. Lhomond 42, ok. 1898 r. Fotografia oryginalna znalazła się w zasobie „Ilustrowanego Kuriera Codziennego”

Źródło: Narodowe Archiwum Cyfrowe

Marii i Piotra Curie. Po pierwsze, zasługi Marii dla nauki w 1903 roku starano się umniejszyć, ponieważ kobiety, zdaniem ówczesnych, miałyby być niezdolne poza życiem rodzinnym czy monastycznym do niczego więcej. Powszechnie uważano bowiem, że obecność kobiety w nauce nie ma większego znaczenia, nie wnosi do badań niczego istotnego. Po drugie, małżeństwo Curie wyróżniono w 1903 roku w dziedzinie fizyki wraz z Henrim Becquerелеm za doniosłe dla nauki badania nad zjawiskiem promieniotwórczości. Pierwotnie chciano nagrodzić tylko samego Piotra Curie. Jednak ten zaznaczył wiodącą rolę w owych badaniach swej żony Marii, dodając, że przyznanie nagrody tylko dla niego nie ma sensu. Po trzecie, podział części finansowej nagrody także okazał się kontrowersyjny, ponieważ podzielono ją po połowie pomiędzy Becquerela i małżeństwo Curie. Tymczasem wkład pracy Becquerela w całe badania wynosił



Fot. 6. Maria Skłodowska-Curie z rowerem – symbolem wolności. Archiwum Akt Nowych, *Kobiety Uczone: Maria Skłodowska-Curie (07.11.1867 – 04.07.1934)*

Źródło: <https://www.aan.gov.pl/files/pl/1.-1652873635.jpg>

ok. 10%¹⁴. Przyznanie drugiego Nobla dla Marii Curie w dziedzinie chemii za odkrycie radu i polonu mogła z kolei całkowicie zablokować jej bardzo głośna przygoda miłosna. Jurorom Komitetu Noblowskiego przeszkadzał bowiem skandaliczny romans młodo owdowiałej Marii z żonatym francuskim naukowcem Paulem Langevinem. Całą historię odkryła i publicznie nagłośniła w mediach żona Langevina na trzy dni przed otrzymaniem przez Marię drugiego Nobla. Skłodowska-Curie została napiętnowana jako kusicielka i uwodzicielka, która rozbiła rodzinę. Powstało też wiele nieprawdziwych plotek, jakoby zdradzała pierwszego męża, Piotra

Curie. Komitet Noblowski przyznał co prawda nagrodę Polce, ale poprosił ją stanowczo, aby pozostała we Francji i nie przyjeżdżała do Sztokholmu po jej odbiór. Co ciekawe, w obronie Marii stanął Albert Einstein, uważając, że ma prawo do jej osobistego odbioru, co też Maria zrobiła, mówiąc: „uważam, że nie ma związku pomiędzy moją pracą zawodową a realiami życia prywatnego”¹⁵. Nagłośnienie zakończyło jednak jej romans z Paulem Langevinem. Zupełnie bezkarnie uszedł jednak skandal z romansem innemu laureatowi naukowego Nobla, jednemu z twórców teorii i mechaniki kwantowej – Erwinowi Schroedingerowi. Ten austriacki fizyk teoretyk w 1933 roku wraz z Paulem Dirakiem otrzymał Nobla w dziedzinie fizyki „za odkrycie nowych, płodnych aspektów teorii atomów i ich zastosowanie”¹⁶. Schroedinger był też jednak wielkim kobieciarzem. Jedną ze swoich kochanek traktował nawet jak drugą żonę i oficjalnie zabrał ją ze sobą przy przeprowadzce z Berlina do Oksfordu. Wywołał tym niemały skandal, co jednak wybaczone mu szybko jako laureatowi Nagrody Nobla¹⁷.

Kilkadziesiąt lat temu przyznawanie Nagrody Nobla wzbudzało też liczne kontrowersje w sytuacjach, gdy chciano nią honorować osoby popierające system faszystowski, nazistowski lub komunistyczny czy inne nieakceptowalne współcześnie ideologie. Za najbardziej kontrowersyjne w tym względzie uważa się dwukrotne nominowanie do Pokojowej Nagrody Nobla Józefa Stalina w 1945 i 1948 roku za „wysiłki na rzecz zakończenia II wojny światowej”¹⁸. W podobny sposób chciano też jeszcze przed II wojną światową uhonorować Adolfa Hitlera (1939) i jego sojusznika Mussoliniego (1935) za zasługi dla pokoju na świecie¹⁹. Dziś to właśnie Pokojowa Nagroda Nobla budzi największe społeczne

¹⁵ T. Staniszewski, dz. cyt.

¹⁶ Tamże.

¹⁷ Tamże.

¹⁸ A. Białas, dz. cyt.

¹⁹ F. Gańczak, *Nobla mógł dostać Hitler*, <https://www.newsweek.pl/swiat/nobla-mogl-dostac-hitler/tbq0e84> [dostęp: 20.07.2024]; A. Białas, dz. cyt.; *Kontrowersyjni kandydaci do pokojowego Nobla*, <https://wiadomosci.wp.pl/kontrowersyjni-kandydaci-do-pokojowego-nobla-6105535466693761g> [dostęp: 20.07.2024].

¹⁴ *Nagrody Nobla – najbardziej zaszczytne...*, dz. cyt.



Fot. 7. Henry Alfred Kissinger (ur. jako Heinz Alfred Kissinger). Zdjęcie z 1972 r. Amerykański polityk i dyplomata za prezydentury Nixona, będący z pochodzenia niemieckim Żydem. Nagrodę otrzymał za swój wkład w negocjacje podczas wojny wietnamskiej. Autor zdjęcia: Yousuf Karsh

Źródło: <https://www.newyorker.com/magazine/2020/05/18/the-myth-of-henry-kissinger>

emocje, z powodu takich nazwisk laureatów jak: Jasir Arafat (swego czasu nr 1 na liście najniebezpieczniejszych terrorystów na świecie), Kim De Dzong (południowokoreański prezydent otrzymał Nobla za wysiłki prowadzące do pokojowego rozstrzygnięcia konfliktu z Koreą Północną), Henry Kissinger, Barack Obama (kontrowersje w przypadku obu panów budzą ich polityczne decyzje, które w ocenie szerokiej opinii były sprzeczne z ideą pokoju) czy z polskiego podwórka Lech Wałęsa (zarzuca mu się współpracę z komunistycznym aparatem represji, działalność sprzeczną z ideą pokoju poprzez m.in. nawoływanie związkowców do zbrojnych starć z milicją i wojskiem). Odnosnie Nobli

naukowych również na liście laureatów można znaleźć pod tym względem kontrowersyjne nazwiska. Niektórzy naukowcy prowadzili bowiem badania uznawane za niehumanitarne i nakierowane na negatywne cele. Bywali też laureaci „wy różnieni niejako na wyrost, w nadziei na przyszłe osiągnięcia”²⁰. Przykładowo niemiecki fizyk Philipp Lenard, laureat Nagrody Nobla w dziedzinie fizyki z 1905 roku za pracę nad promienowaniem katodowym, był zagorzałym nacjonalistą i antysemitą. Był profesorem m.in. Śląskiego Uniwersytetu Fryderyka Wilhelma we Wrocławiu. Za przegranie przez Niemcy I wojny światowej winił tzw. spisek żydowski. Wprowadził też pojęcie „fizyka aryjska” i jawnie dyskryminował naukowców pochodzenia żydowskiego, zwalczając nawet stworzoną przez Alberta Einsteina teorię względności i mechanikę kwantową. Uczestniczył ponadto w badaniach dotyczących konstrukcji niemieckiej bomby atomowej²¹.

Powszechnie krytykowano też poparcie eutanazji, eugeniki i aborcji, „rozumianej jako eliminacja osobników kryminalnych i szkodliwych dla społeczeństwa”, przez francuskiego noblistę Alexisa Carrela (Nobel w dziedzinie fizjologii lub medycyny z 1912 r.)²². Mało kto pamięta jednak, że pojęcie eugeniki wprowadził już w 1869 roku Francis Galton, który był kuzynem słynnego Brytyjczyka Karola Darwina (panowie mieli wspólnego dziadka).

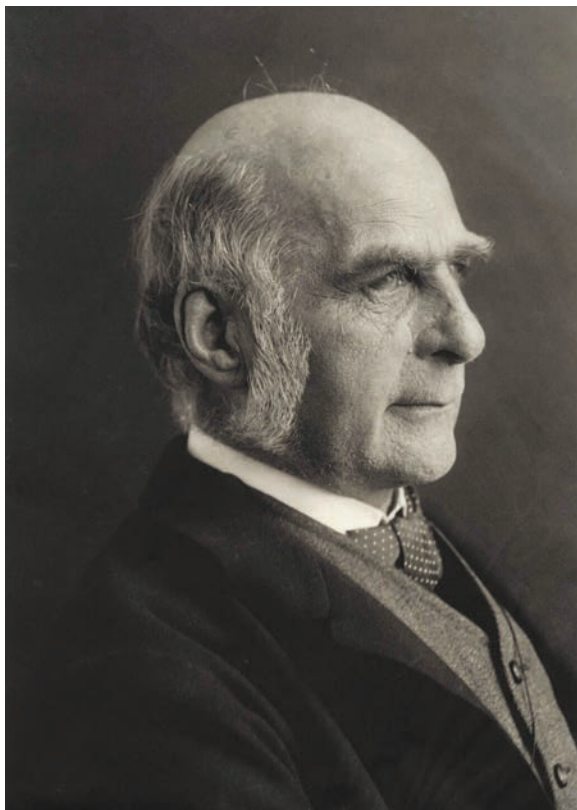
Pierwszy szkic teorii eugeniki Galton przedstawił w 1865 roku, a niespełna czterdzieści lat później, w 1904 roku, na posiedzeniu Towarzystwa Socjologicznego w Londynie osiemdziesięciodwuletni wtedy Galton podsumował swoje wieloletnie badania nad problemami eugeniki w wykładzie *Eugenika. Jej definicja, zakres i cele*, gdzie przedstawił swoje główne założenia²³.

²⁰ M. Zborowski, *Od dynamitu do nagrody, czyli broń, altruizm i kontrowersje: nagroda Nobla dawniej i dziś*, <https://centrumprasowe.merito.pl/159154--od-dynamitu-do-nagrody-czyli-bron-altruizm-i-kontrowersje-nagrada-nobla-dawniej-i-dzis> [dostęp: 20.07.2024].

²¹ T. Staniszewski, dz. cyt.

²² M. Pierko, dz. cyt., s. 4–5, 76.

²³ F. Galton, *Eugenics: Its Definition, Scope and Aims*, „The American Journal of Sociology” 1904, vol. 10, no. 1, s. 1–6, <https://www.journals.uchicago.edu/doi/epdf/10.1086/211280> [dostęp: 28.04.2025].



Fot. 8. Francis Galton. Zdjęcie z ok. 1890 r.
Źródło: domena publiczna

Pierwotnie eugenika dotyczyła jednak tylko selektywnego rozmnażania zwierząt w celu polepszania ich cech gatunkowych. Wraz ze swoim rozwojem naukowym Galton rozszerzył pojęcie eugeniki na osoby społecznie niewygodne, mając na celu poprawę genetyczną populacji ludzkiej. Wówczas (1904) poglądy wyłożone we wspomnianym wyżej artykule wywołały potężną dyskusję na temat prawa naturalnego. Zainteresowanie eugeniką od czasów Galtona nie osłabło, wręcz przeciwnie – szybko ewoluowało, a stosunek do niej ulegał gwałtownym wahaniom. Tak czy inaczej teorie Alexisa Carrel'a stały się wzorem uzasadnienia celowej eutanazji ludzi w komorach gazowych²⁴. W zabijaniu ludzi włączył się też inny kontrowersyjny noblista, z 1918 roku – Fritz Haber. Ten urodzony w 1868 roku we Wrocławiu niemiecki chemik pochodzenia żydowskiego pracował dla wojska już podczas I wojny światowej, prowadząc badania dotyczące rozwoju broni chemicznej. W 1918 roku uhonorowano go Noblem w dziedzinie chemii

²⁴ M. Pierko, dz. cyt., s. 76.

za syntezę amoniaku z azotu i wodoru. Było to znaczące w produkcji nawozów sztucznych. Pracował też jednak przy stworzeniu (w latach 20. XX w.) i metodach zastosowania śmiertelnośnego cyklonu B oraz innych gazów bojowych wykorzystywanych w czasie I i II wojny światowej. Słynny cyklon B stosowano najpierw co prawda niewinnie tylko do odwszawiania mundurów i bielizny żołnierzy, jednak w II wojnie światowej III Rzesza w ramach tzw. operacji „Reinhardt” zabijała nim więźniów w komorach gazowych koncentracyjnych obozów zagłady (m.in. w KL Majdanek i Auschwitz-Birkenau). Po raz pierwszy pomordowano nim ludzi w obozie Buchenwald w styczniu lub lutym 1940 roku. Zaangażowanie Habera w produkcję gazów bojowych sprawiło, że jego żona Clara, nie mogąc z tym żyć, popełniła samobójstwo 2 maja 1915 roku, strzelając sobie w głowę ze służbowego pistoletu męża. Również ona była chemiczką, a przy tym pierwszą kobietą, która obroniła

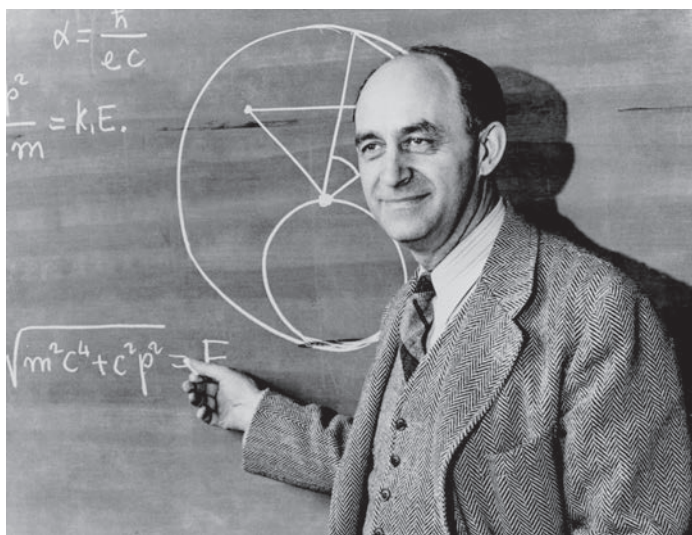


Fot. 9. Fritz Haber. Zdjęcie z ok. 1918 r.
Źródło: domena publiczna

doktorat na Uniwersytecie Wrocławskim. Haber mimo to dalej aktywnie działał w budowie niemieckiego chemicznego przemysłu wojennego, m.in. w tajnej fabryce w pobliżu Wittenbergi. Stał też na czele Degesch, czyli Niemieckiego Towarzystwa do Walki ze Szkodnikami, pracując nad preparatami przeciw pchłom, wszom czy pluskwom. Pomagał też produkować iperyt w Hiszpanii, która stosowała go do walki w wojnie domowej w Maroku. Co ciekawe, próbował

elektrochemicznie odzyskiwać złoto z wody morskiej, by Niemcy mogły spłacić gigantyczne kontrybucje, co jednak spełzło na niczym. Po dojściu Adolfa Hitlera do władzy w 1933 roku, urodzony w rodzinie żydowskiej Haber złożył jednak wojsku rezygnację i wyemigrował do Wielkiej Brytanii. Otrzymał tam ofertę pracy na Uniwersytecie Cambridge. Jednak 29 stycznia 1934 roku zmarł w Bazylei w Szwajcarii²⁵. Prace nad śmiertelnościami gazami bojowymi używanymi w czasie I wojny światowej prowadził też inny noblista Walter H. Nernst (Nagroda Nobla w dziedzinie chemii z 1920 r.)²⁶. Takie same kontrowersje dotyczą również nagrodzonych Noblem naukowców pracujących nad stworzeniem śmiertelności bomb atomowej. Do jej ostatecznego powstania przyczynili się m.in. Albert Einstein (Nobel z fizyki 1921), Niels Bohr (Nobel z fizyki 1922), James Franck (Nobel z fizyki 1925), a nawet Irena Joliot-Curie (Nobel z chemii 1935 za odkrycie sztucznej promieniotwórczości i syntezy nowych nuklidów promieniotwórczych)²⁷. W gronie tym znalazł się również noblista w dziedzinie fizyki z 1938 roku Enrico Fermi za badania w celu odkrycia nowych

substancji promieniotwórczych, a przy tym odkrycie selektywnego działania tzw. spowolnionych neutronów. Napromieniowując różne pierwiastki, naukowiec ten przeoczył jednak o wiele ważniejsze zjawisko. Fermi bombardował spowolnionymi neutronami także promieniotwórczy uran, prowadząc do rozszczepienia jądrowego. Jednak Włoch błędnie uznał, że doszło tylko do powstania pierwiastków transuranych o liczbach atomowych 93 i 94, nazywając je ausonium i hesperium. Tymczasem inni naukowcy – Otto Hahn (Nobel z chemii 1944) i Lise Meitner w 1938 roku jako pierwsi wpadli na to, że takie reakcje powodują rozszczepienie jądra atomowego. Mimo tej kontrowersji uznano jednak, że Nobel i tak się Włochowi należał za ogół jego różnych odkryć²⁸. Do stworzenia broni jądrowej przyczynił się również Po-



Fot. 10. Enrico Fermi

Źródło: domena publiczna



Fot. 11. Marian Danysz, Joseph Rotblat, Cyrus Eaton, D.V. Skobel'tzyn, konferencja prasowa po dniu plenarnym konferencji w Pugwash (Kanada) dotyczącej pokoju na świecie, w której Rotblat zabierał głos jako działacz na rzecz wyeliminowania broni jądrowej na świecie. Autor zdjęcia: Cathy Eaton

Źródło: Western Reserve Historical Society, 1957

²⁵ 7 kontrowersyjnych noblistów, <https://histmag.org/7-kontrowersyjnych-noblistow-26434> [dostęp: 20.07.2024]; T. Staniszewski, dz. cyt.; M. Pierko, dz. cyt., s. 4–5, 93–94.

²⁶ M. Pierko, dz. cyt., s. 99–100.

²⁷ Tamże, s. 4–5, 102–103, 105–106, 115–116, 157–158.

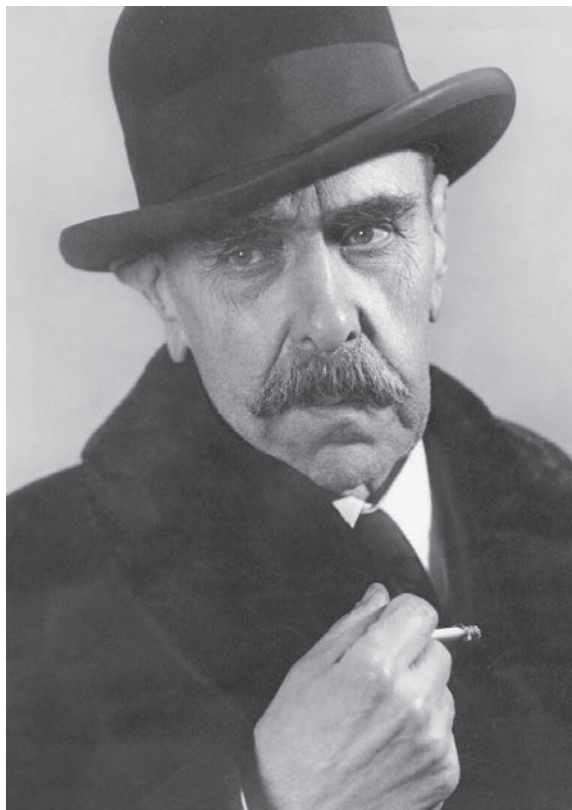
lak z brytyjskim obywatelstwem Józef Rotblat, który jednak otrzymał tylko Pokojowego Nobla w 1995 roku za „wysiłki na rzecz umniejszenia roli odgrywanej przez broń jądrową w polityce międzynarodowej i, w dłuższej perspektywie, do

²⁸ T. Staniszewski, dz. cyt.

wyeliminowania takiej broni”²⁹. Rotblat wcześniej pracował jednak w słynnym amerykańskim projekcie „Manhattan” w Los Alamos do 1944 roku. Tak czy inaczej ostatecznie to jednak Robert Oppenheimer, dyrektor naukowy projektu „Manhattan”, stał się ostatecznie ojcem stworzenia bomby atomowej. Warto jednak wiedzieć, że za zrzućciem świeżo skonstruowanej broni jądrowej na japońskie miasta opowiedziało się jedynie dwóch, a 150 naukowców pracujących w zespole Oppenheimera było przeciw³⁰, także ówczesny prezydent Stanów Zjednoczonych Franklin Delano Roosevelt. Nobliści z Enrico Fermim na czele byli świadomi tego, że bomba atomowa jest złem samym w sobie. Jednak ponoć największego kaca moralnego z tego powodu miał Albert Einstein³¹.

Za dobre chęci

Przykładem nagrody przyznanej na wyrost jest Nobel w dziedzinie fizjologii lub medycyny z 1945 roku dla Alexandra Fleminga wspólnie z Howardem Floreyem i Ernstem Chainem za odkrycie i wyizolowanie penicyliny. Trzeba przy tym wiedzieć, że penicylina jest uznawana za jedno z najważniejszych odkryć XX wieku. Mimo to krytykowano przyznanie za to Nobla Flemingowi, ponieważ on sam przyznał, iż jego odkrycie było całkowitym przypadkiem. Zaznaczył ponadto, że pierwsza wzmianka o tym cudownym leku jest zawarta w Psalmie 51 Pisma Świętego: „pokrop mnie hizopem i będę czysty”. Co by nie mówić, to jednak dzięki niemu penicylina pomogła już wielu pokoleniom ludzi na



Fot. 12. Juliusz Wagner-Jauregg

Źródło: Getty Images

świecie³². Z penicyliną wiąże się też inna niesamowita historia noblowska. Otóż w 1927 roku medycznego Nobla kontrowersyjnie przyznano Austriakowi Juliusowi Wagner-Jaureggowi za opracowanie metody leczenia zapalenia mózgu w zaawansowanej kile za pomocą zastrzyków z zarazkami malarii. Kiła była wtedy jeszcze bardzo powszechna, a przy tym nieuleczalna i nawet śmiertelnie wyniszczająca. Odkrycie Wagner-Jauregga wzbudziło więc entuzjazm. Jednak obecnie jest to odbierane kontrowersyjnie, ponieważ nie można leczyć jednej choroby, wywołując inną. Dopiero wspomniane wyżej wynalezienie penicyliny sprawiło, że ta kontrowersyjna metoda odeszła w zapomnienie, a kiła stała się wreszcie rzadkością³³. Podobne, a może nawet większe kontrowersje wzbudził też Nobel w dziedzinie fizjologii lub medycyny z 1949 roku dla portugalskiego neurologa Egasa Moniza, przyznany za prace nad

²⁹ Józef Rotblat. *Z warszawskich Nowolipek po nagrodę Nobla*, <https://www.polskieradio.pl/39/156/artykul/2397237,jozef-rotblat-z-warszawskich-nowolipek-po-nagrodę-nobla> [dostęp: 25.07.2024].

³⁰ B. Makowski, *Robert Oppenheimer. „Stałem się Śmiercią, niszczycielem światów”*, <https://www.polskieradio.pl/39/156/artykul/1375450,robert-oppenheimer-ojciec-bomby-atomowej> [dostęp: 25.07.2024].

³¹ B.J. Jachym, *W cieniu atomowych grzybów*, https://forumakademickie.pl/fa-archiwum/archiwum/98/7-8/artykuly/29-w_strone_historii.htm [dostęp: 25.07.2024].

³² *Kontrowersje wokół Nagrody Nobla*, <https://wiadomosci.onet.pl/kiosk/kontrowersje-wokol-nagrody-nobla/p2cnx> (dostęp 20.07.2024 r.)

³³ T. Staniszewski, dz. cyt.

lobotomią u osób psychicznie chorych. Co prawda tę metodę już wtedy uważano za zabieg bardzo kontrowersyjny, a obecnie nawet barbarzyński, to jednak wciąż ją stosowano. Polegała ona na przecięciu połączeń nerwowych między czołowymi płacami mózgu a mózgowie. Wywoływało to pewne uspokojenie u pacjentów, jednak w jakże nieetyczny sposób. Nic dziwnego, że opracowana przez Moniza w 1935 roku lobotomia stała się ponurą legendą dwudziestowiecznej psychiatrii. Warto wiedzieć, że w latach 1939–1951 w USA wykonano ponad 18 000 zabiegów lobotomii, a na całym świecie wręcz dziesiątki tysięcy. Do jej negatywnego rozpowszechnienia, wraz z wieloma nadużyciami, przyczynili się jednak głównie amerykańscy neurologi Walter Freeman i James W. Watts. Bywało nawet tak, że rodziny pozby-



Fot. 13. Walter Freeman (po lewej) i James W. Watts przygotowujący się do przeprowadzenia zabiegu lobotomii, 24 maja 1941 r.

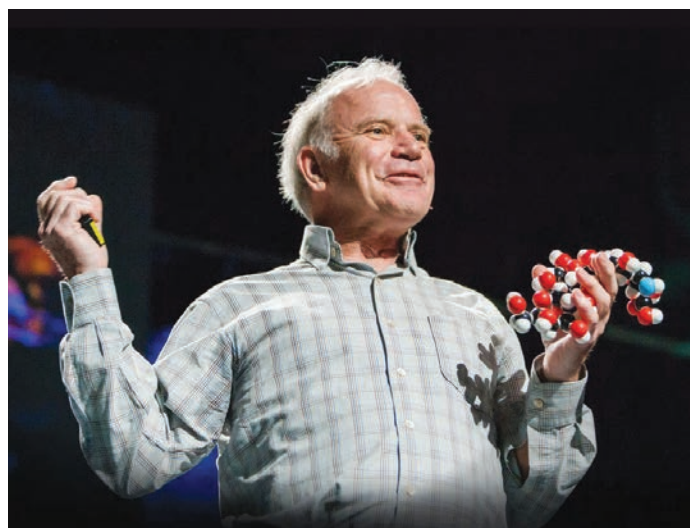
Źródło: domena publiczna

wały się w ten sposób niechcianych krewnych, a niektóre rządy wrogów politycznych. W Japonii lobotomię stosowano nawet u dzieci ze słabymi wynikami w szkole. Dopiero w latach 50. XX wieku naukowo wykazano, że zabieg ten pomaga może zaledwie jednej trzeciej pacjentów i lobotomia odeszła w zapomnienie³⁴.

Obok Marii Curie jednym z kilku ludzi, którym przyznano Nagrodę Nobla w dwóch dziedzinach, był Linus Pauling. Naukowiec ten prowadził badania nad wiązaniami chemicznymi. Zasłynął

dzięki temu kilkoma udanymi projektami nowych rodzajów broni dla armii USA. W 1954 roku otrzymał za te badania Nagrodę Nobla w dziedzinie chemii. Potem jednak zmienił swoje poglądy i stał się działaczem na rzecz pokoju na świecie. Wraz z Albertem Einsteinem i innymi znanymi naukowcami protestował przeciw realizacji broni nuklearnej. Był w tym tak aktywny, że Departament Stanu USA zablokował nawet tymczasowo jego paszport. Podejrzewano go też przy tym o sympatie prokomunistyczne. Mimo to w 1962 roku przyznano mu drugą, tym razem Pokojową Nagrodę Nobla za aktywną kampanię przeciwjądrową. Prawdziwe kontrowersje wzbudziło jednak dopiero przyznanie Paulingowi kilka lat później Międzynarodowej Lenińskiej Nagrody Pokoju³⁵.

Odnosnie do ciekawostek i kontrowersji związanych z Nagrodą Nobla wspomnieć trzeba też o Karym Mullisie, amerykańskim biochemiku, wynalazcy reakcji łańcuchowej polimerazy (PCR), pracującym dla firmy Cetus. Jest to obecnie podstawowa technika w biologii molekularnej, umożliwiająca powielanie sekwencji biologicznego DNA. W 1993 roku nagrodzono go właśnie za to chemicznym Noblem i nie byłoby w tym nic zdrożnego, gdyby nie to, że Mullis często mówił potem, że jego odkrycie reakcji



Fot. 14. Kary Banks Mullis podczas wystąpienia TED

Źródło: Flickr, zdjęcie Erika Charltona, dostępne na licencji Creative Commons

³⁴ M. Zborowski, dz. cyt.; T. Staniszewski, dz. cyt.

³⁵ *Kontrowersje wokół Nagrody Nobla*, dz. cyt.

łańcuchowej polimerazy w znacznym stopniu zawdzięcza zażywaniu LSD. Ciekawostką jest też, że swoje odkrycie opisał najpierw w artykule, który wysłał do brytyjskiego „Nature”. To renomowane czasopismo go jednak odrzuciło, a jego publikacja ukazała się za to w amerykańskim „Science”. Potem wynalazek stał się sławny i popularny, a firma Cetus sprzedawała prawa do patentu szwajcarskiej firmie Hoffmann–La Roche za największą do tamtego momentu sumę 300 mln dolarów za patent. Gdy Mullis otrzymał niedługo potem chemicznego Nobla, wycofał się całkowicie z nauki, zaczął uprawiać ulubiony surfing i wrócił do LSD. Słynne było też jego kontrowersyjne wystąpienie w roli biegłego na procesie zawodnika NFL O.J. Simpсона oskarżonego o morderstwo. Tak skutecznie skrytykował możliwe wady metody PCR, że sąd odrzucił badania DNA jako dowody w tej sprawie, a Simpson został uniewinniony³⁶. Komitetowi Noblowskiemu w decyzji przez wiele lat przeszkadzała też walka pewnego naukowca ze schizofrenią. Chodzi o Johna Forbesa Nasha, któremu w 1994 roku przyznano Nagrodę Nobla w dziedzinie ekonomii za pracę naukową sprzed 40 lat na Uniwersytecie Princeton. Musiał czekać na uhonorowanie aż tyle lat. W podjęciu decyzji Komitetowi Noblowskiemu przeszkadzały też oskarżenia Nasha o rzekomy antysemityzm. Całą historię pokazano w filmie *Piękny umysł* z Russellem Crowe w roli głównej³⁷.

Krytyce poddano też przyznaną w 2008 roku Nagrodę Nobla w dziedzinie fizjologii lub medycyny dla Haralda zur Hausena. Naukowiec ten otrzymał ją „za odkrycie wirusa brodawczaka ludzkiego (HPV) i jego powiązania z rakiem szyjki macicy”³⁸. Dzięki temu odkryciu powstała szczepionka obniżająca ryzyko zachorowania na ten nowotwór złośliwy, jeden z najczęstszych u kobiet. Jednak powstał konflikt interesów, ponieważ produkujący te szczepionki koncern biofarmaceutyczny AstraZeneca sponsorował witrynę internetową Nagrody Nobla. Dwóch członków Komitetu Noblowskiego też miało

pewne związki z tą firmą. Nigdy nie wykryto w tym względzie nieprawidłowości, ale sprawę krytykowano³⁹.

Po sprawiedliwość?

Podsumowując, należy stwierdzić, że wiele nagród budzi niekiedy bardziej lub mniej uzasadnione dyskusje i kontrowersje. Nie ustrzegł się przed tym również Komitet Noblowski i jego słynne wyróżnienie. Nie można co prawda cofnąć decyzji sprzed lat, ale należy zawsze dbać o to, by Nagrody Nobla, podobnie jak i każde inne, przyznawano bardziej sprawiedliwie i celnie, aby nie wzbudzały już niepotrzebnych i przykrych kontrowersji. Większość noblowskich laureatów swe nagrody otrzymała jednak zgodnie z oczekiwaniami opinii publicznej. Warto przy tym zapoznać się z opisami ich ciekawego życia oraz wielkimi odkryciami i dokonaniem. Każdy z osobna powinien przy tym wyrobić sobie zdanie na temat tego, czy Nagroda Nobla w każdym przypadku została przyznana sprawiedliwie⁴⁰. Historyk literatury prof. Tomasz Miłkowski powiedział w pewnej audycji w Polskim Radiu, że „niezależnie od tego wszystkiego, co się o Nagrodzie Nobla mawia, że to często nagroda chodząca dziwnymi ścieżkami, gdy idzie o sam sposób jej przyznawania, albo że niekoniecznie sprawiedliwa, wielu pomijająca, to przecież te nagrody wyznaczają jakąś hierarchię. Te nagrody tworzą aurę prestiżu wokół osób, które nimi są zaszczytowane i nie można ich traktować jako coś zgoła nieważnego”⁴¹. Trzeba też mieć świadomość, że obecnie naukowe Noble będzie coraz trudniej przyznawać. Dlaczego? Ponieważ badaniami zajmują się teraz całe grupy różnych ludzi nauki. Czy to w fizyce, biologii czy w innych dziedzinach doświadczenia, eksperymenty i analizy wykonują często nawet ogromne zespoły (kilkusetosobowe, a nawet kilkutysięczne) z wielu różnych uczelni na świecie.

³⁶ T. Staniszewski, dz. cyt.

³⁷ *Kontrowersje wokół Nagrody Nobla*, dz. cyt.

³⁸ T. Staniszewski, dz. cyt.

³⁹ A. Białas, dz. cyt.; T. Staniszewski, dz. cyt.

⁴⁰ M. Pierko, dz. cyt., s. 4-5.

⁴¹ *Nagrody Nobla – najbardziej zaszczytne...*, dz. cyt.

Małgorzata Brzoskenewicz-Pierko – dr inż. w zakresie nauk rolniczych (dyscyplina zootechnika). Nauczycielka biologii i przyrody w Pierwszej Szkole Podstawowej Montessori (klasy 4–8) oraz w Zespole Szkół Ogólnokształcących nr 4 (klasy 4–8 szkoły podstawowej oraz licealne) w Szczecinie. Wcześniej pracowała na stanowisku adiunkta w Katedrze Zoologii Wydziału Zootechnicznego Akademii Rolniczej w Szczecinie oraz na Wydziale Biotechnologii i Hodowli Zwierząt Zachodniopomorskiego Uniwersytetu Technologicznego w Szczecinie. Zainteresowania naukowe: biologia i ochrona środowiska, socjologia i historia. Pisarka, autorka wielu różnorodnych artykułów i kilku książek, recenzentka, amatorsko również artystka plastyk.
e-mail: mp.viki@gmail.com

Michał Bartłomiej Ikert – nauczyciel m.in. historii i wiedzy o społeczeństwie w Szkole Podstawowej nr 56 w Szczecinie. Zainteresowania badawcze: historia i rozwój wierzeń, obrzędów, tradycji oraz filozofii i kultury społeczeństw na przestrzeni wieków, średniowiecze, zwłaszcza te z lokalnej perspektywy, dydaktyka i popularyzacja historii. Grafik, plastyk, rekonstruktor, muzealnik i społecznik.
e-mail: historiadlaucznia.pl@gmail.com

Wizerunek i kreacja Bolesława Chrobrego w świetle obudowy dydaktycznej polskich podręczników historii w XX i XXI wieku

Nie ulega wątpliwości, że w znacznej mierze edukacja historyczna opiera się na prezentacji szerokiego kanonu postaci, które na przestrzeni dziejów zapisały się w zbiorowej świadomości jako jednostki wybitne. Przedstawianie wątków biograficznych niesie ze sobą nie tylko walor edukacyjny, ale również znaczący wymiar wychowawczy. Mogą one bowiem inspirować uczniów do rozwijania własnych pasji, motywować do działania, a jednocześnie skłaniać do głębszej refleksji nad postępowaniem bohaterów, wyznawanymi przez nich wartościami oraz konsekwencjami podejmowanych decyzji. Do postaci szczególnie istotnych w polskiej edukacji historycznej bezapelacyjnie należy zaliczyć głównego bohatera niniejszej pracy – pierwszego króla Polski, Bolesława I Chrobrego, a refleksja naukowa nad jego osobą nabiera szczególnej wagi zwłaszcza w kontekście obchodów tysiąclecia jego koronacji.

W ramach pracy podjęto się analizy wyłącznie obudowy dydaktycznej podręczników szkolnych wydawanych w latach 1918–2016¹. Rezultaty

przedstawiono w podziale na trzy okresy – międzywojenny, Polski Ludowej oraz współczesny. Szczegółowe dane dotyczące przeprowadzonej kwerendy przedstawia poniższe zestawienie.

Tabela 1. Podręczniki poddane analizie w kontekście postaci Bolesława Chrobrego

Okres	Podręczniki poddane wstępnej analizie	Podręczniki zawierające elementy obudowy dydaktycznej
II Rzeczpospolita	16	6
Polska Ludowa	7	4
III Rzeczpospolita	23	21
Łącznie	46	31

Źródło: opracowanie własne.

W ramach okresu międzywojennego – z racji mniejszego zasobu podręczników – przeanalizowano książki przeznaczone do nauczania w szkołach powszechnych, a także gimnazjach, natomiast do dwóch pozostałych okresów kryteria doboru zawężono wyłącznie do szkół ponadpodstawowych (gimnazja i licea ogólnokształcące).

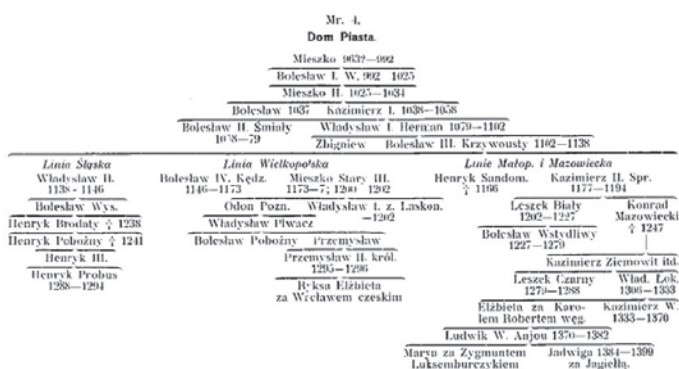
Pod pojęciem obudowy dydaktycznej podręcznika należy rozumieć zbiór elementów pozatekstowych (poza narracją autorską), pełniących funkcję wspomagającą proces kształcenia. Obejmują one zarówno środki symboliczne – różnego

¹ Analiza narracji głównej poświęconej Bolesławowi Chrobremu w podręcznikach wydawanych w tych samych latach podjęta została w referacie *Obraz Bolesława I Chrobrego w polskich podręcznikach historii w XX i XXI wieku. Analiza porównawcza* podczas 54. Międzynarodowego Seminarium Kół Naukowych „Nauka dla wszystkich”, który będzie publikowany w ramach materiałów pokonferencyjnych.

rodzaju mapy historyczne, tablice genealogiczne, plany oraz schematy, a także środki obrazowe – ilustracje, fotografie, zdjęcia itp. Na obudowę dydaktyczną składają się także wszelkiego rodzaju teksty wyjaśniające – słowniczki pojęć, teksty uzupełniające – fragmenty tekstów źródłowych, ciekawostki bądź komentarze zamieszczane przy ilustracjach i mapach, a także teksty organizujące pracę uczniów i nauczyciela w postaci pytań kontrolnych, zadań ćwiczeniowych oraz podsumowań². Niekwestionowanie największym zainteresowaniem uczniów cieszy się podręcznikowa ikonografia. Poprzez wizualizację treści ułatwia ich przyswojenie, a w powiązaniu z przedstawianymi postaciami pozwala na lepsze zrozumienie kontekstu historycznego oraz kulturowego, prowadząc tym samym do utożsamiania się uczniów z prezentowanymi bohaterami.

Podręczniki międzywojenne

Pierwszy z okresów – międzywojenny – odznacza się niezwykle ubogą obudową dydaktyczną. Wśród przeanalizowanych podręczników autorzy dwukrotnie posłużyli się środkami symbolicznymi: tablicą genealogiczną przedstawiającą ród Piastów poczynając od ojca



Rys. 1. Genealogie. Dom Piastów, [w:] K. Krotoski, *Opowiadania z dziejów powszechnych, średniowiecznych i nowożytnych ze szczególnem uwzględnieniem historii polskiej dla szkół średnich*, wyd. 3, Kraków 1919, s. II

² M. Bieniek, *Dydaktyka historii. Wybrane zagadnienia*, Olsztyn 2007, s. 77.



Rys. 2. Polska za Bolesława Chrobrego, [w:] W. Grzymałowski, *Dzieje Polski w krótkim zarysie dla użytku młodzieży*, wyd. 9, Warszawa 1918, s. 19



Fot. 1. Jan Matejko, *Bolesław I Chrobry*, [w:] W. Jarosz, *Opowiadania z przeszłości i teraźniejszości Polski. Podręcznik do nauki historii dla 4 klasy szkół powszechnych 1 stopnia. Kurs B*, Lwów 1937, s. 3



Bolesław I Chrobry

Rys. 3. Bolesław I Chrobry, [w:] W. Grzymałowski, dz. cyt., s. 17



Fot. 2. Jan Matejko, *Chrobry w „Złotej bramie” w Kijowie*, [w:] M. Janelli, J. Kisielewska, *Z dziejów ojczystych. Zbiór opowiadań dla młodzieży szkół powszechnych i średnich*, Lwów–Warszawa 1924, s. 15

Bolesława – Mieszka I (rys. 1) oraz mapą przedstawiającą zasięg terytorialny państwa Bolesława Chrobrego, aczkolwiek nieopatrzoną legendą (rys. 2).

Z większą częstotliwością, aczkolwiek nadal bardzo sporadycznie, autorzy posłużyli się środkami obrazowymi. Decydując się na ukazanie wizerunku Bolesława Chrobrego, dwukrotnie wykorzystano jego portret autorstwa Jana Matejki. W pierwszym przypadku Władysław Grzymałowski zaprezentował pełną fotografię obrazu (fot. 1), zaś w drugim Włodzimierz Jarosz zamieścił szkic fragmentu tegoż dzieła (rys. 3).



Wjazd Bolesława Chrobrego do Kijowa.

Rys. 4. Wjazd Bolesława Chrobrego do Kijowa, [w:] Z. Morawska, *Opowiadania z dziejów ojczystych dla domu i szkoły*, wyd. 4, Warszawa 1919, s. 11

Kolejny przypadek ikonograficznego ukazania postaci monarchy stanowi wykorzystanie innego dzieła autorstwa Matejki – *Bolesław Chrobry ze Światopełkiem przy Złotej Bramie w Kijowie*. Zamieszczono je w formie fotografii obrazu (fot. 2), a także jako przedstawioną w postaci szkicu scenkę sytuacyjną z tego wydarzenia (rys. 4).

Oprócz zastosowanych środków symbolicznych i obrazowych autorzy międzywojennych podręczników w pojedynczych przypadkach zdecydowali się na zamieszczenie tekstów uzupełniających. Wśród nich wskazać należy jednokrotnie przywołany tekst źródłowy, będący relacją Thietmara o zjeździe gnieźnieńskim³. Ponadto Kazimierz Krotoski w ramach chronologicznego spisu dat – umiejscowionego na końcu podręcznika – uwzględnił wśród wydarzeń z historii Polski i powszechnej lata panowania Chrobrego (992–1025), zjazd w Gnieźnie (1000) oraz jego śmierć i koronację (1025)⁴.

Julia Kisielewska w ramach podsumowania tematu umieściła zsyntetyzowane wiadomości w formie pięciopunktowego streszczenia, zawierającego informacje o wypędzeniu młodszych braci, sprowadzeniu świętego Wojciecha w celu chrystianizacji północnych ziem, pielgrzymce cesarza Ottona III, fakcie „uwolnienia”

³ K. Krotoski, *Opowiadania z dziejów powszechnych, średniowiecznych i nowożytnych ze szczególnem uwzględnieniem historii polskiej. Dla szkół średnich*, wyd. 3, Kraków 1919, s. VI–VIII.

⁴ Tamże, s. XXX.

polskiego Kościoła spod niemieckiego zwierzchnictwa, prowadzonych działaniach wojennych przeciwko Niemcom oraz wyprawie na Kijów. Autorka jako ostatni punkt przywołuje koronację Chrobrego datowaną – według niej – na 1024 rok⁵.

Unikatowe na tle pozostałych podręczników jest umieszczenie przez dwóch autorów krótkich tekstów rymowanych odwołujących się treścią do postaci Bolesława Chrobrego. Jeden z nich, będący fragmentem *Śpiewów historycznych* autorstwa Juliana Ursyna Niemcewicza, odnosi się do odbytej przez Bolesława wyprawy na Kijów:

*Wchodzi bohater w rozstąpione mury
Wśród radosnego wokoło żołnierza,
A miecz zwycięski podnosząc do góry,
W bramę uderza*⁶.

Drugi z zamieszczonych tekstów, odnoszący się do tego samego wydarzenia, zarysowuje w sposób ogólny całokształt panowania Chrobrego i otwarcie podkreśla jego zasługi:

*Bolesław, Wielkim słusznie nazwany,
Zagoił dawne ojczyzny rany,
Ujął rząd kraju w dzielną prawicę,
Rozszerzył dawne Polski granice.
Pobił swych wrogów, wszedł do Kijowa,
I za zerwanie danego słowa
Ciął mieczem w bramę, szczerb pozostawił,
Miecz, Szczerbcem zwany, zwycięstw wstawił*⁷.

Prezentowane powyżej teksty stanowią wyraz wychowania patriotycznego, na które szczególny nacisk kładło polskie szkolnictwo w latach 1918–1939. Taka prosta i zrozumiała dla ucznia forma – poprzez zastosowanie obrazowych metafor oraz odwołań do symboliki – znacznie ułatwia zapamiętywanie i kojarzenie wydarzeń historycznych.



Rys. 5. Polska w czasach bolesławowskich, [w:] J. Dąbrowski, *Historia średniowieczna i nowożytna z licznymi mapami i ilustracjami*, wyd. 2, Kraków 1947, s. 17



Rys. 6. Polska za Bolesława Chrobrego, [w:] S. Arnold, *Historia Polski do połowy XV wieku*, wyd. 3, Warszawa 1973, s. 32

Podręczniki w okresie Polski Ludowej

W okresie Polski Ludowej zauważa się poszerzenie obudowy dydaktycznej o nowe elementy w stosunku do tych prezentowanych w okresie międzywojennym. W kategorii środków symbolicznych prym wiodą mapy historyczne przedstawiające państwo polskie za panowania Chrobrego. Wśród nich wyróżnić można zarówno mapę przekrojową (rys. 5), a także mapę

⁵ J. Kisielewska, *Historja Polski. Podręcznik szkolny. Kurs średni*, wyd. 2, Warszawa 1918, s. 33–34.

⁶ W. Grzymałowski, *Dzieje Polski w krótkim zarysie dla użytku młodzieży*, wyd. 9, Warszawa 1918, s. 18.

⁷ M. Dzierżanowska, *Dzieje ojczyzny. Podręcznik do nauki na klasę 1 i 2*, Warszawa 1920, s. 20.



Fot. 3. Regalinda, córka Bolesława Chrobrego i jej małżonek, margrabia Herman. Rzeźby w katedrze w Naumburgu (XIII w.), [w:] J. Dowiat, *Historia dla klasy I liceum ogólnokształcącego*, wyd. 4, Warszawa 1970, s. 240

rozwojową (rys. 6). W tym kontekście warto zaznaczyć, że jedynie Jan Dąbrowski konstruuje pytanie odnoszące się do zamieszczonej mapy. Polecenie głosi: „Wskaż (wedle mapy), jakie ziemie obejmowało wówczas królestwo polskie”⁸.

Analiza podręczników okresu Polski Ludowej wykazała, że charakteryzują się one znikomym materiałem ikonograficznym poświęconym postaci Bolesława Chrobrego. Autorzy nie podejmują się przywołania w postaci ilustracji jego wizerunku, natomiast prezentują jego córkę – Regalindę wraz z jej mężem Hermanem przedstawionych na średniowiecznej rzeźbie znajdującej się w saksońskiej katedrze (fot. 3). Osobie pierwszego króla Polski poświęcona została jedynie fotografia denara z podobizną władcy na awersie (fot. 4).

Różnicę w porównaniu z okresem międzywojennym stanowi znacznie częstsze zamieszczanie – przy okazji prezentacji postaci i dokonań



Fot. 4. Denar Bolesława Chrobrego. Strona główna (awers) i odwrotna (rewers). Na awersie głowa władcy i jego imię, na rewersie napis *Gnezdun civitas*, czyli państwo gnieźnieńskie, [w:] J. Dowiat, dz. cyt., s. 235

Bolesława Chrobrego – tekstów źródłowych dwóch kronikarzy: merseburskiego biskupa Thietmara oraz Anonima zwanego Gallem. Wśród zamieszczonych przez autorów tekstów znajdują się relacje obu dziejopisarzy dotyczące zjazdu w Gnieźnie⁹, prowadzonej wojny polsko-niemieckiej¹⁰, a także stosunku Chrobrego do polskiego rycerstwa¹¹.

W ramach elementów poza narracją autorską odnotować należy licznie zamieszczane pytania organizujące pracę ucznia i nauczyciela. Wśród nich wyszczególnić należy polecenia dołączone do przedstawionych powyżej tekstów źródłowych. Jerzy Dowiat wymaga od uczniów porównania obu relacji zjazdu gnieźnieńskiego, a także wskazania różnic w przekazach kronikarzy. Następne polecenia – o rozbudowanej treści, w których autor podręcznika sugeruje swój pogląd, brzmią: „Gall w charakterystyce Polski Bolesława Chrobrego bywał niejednokrotnie skłonny do przesady. Jakie twierdzenia kronikarza [...] można by potraktować jako wyraz tej skłonności?”, a także „Jaką troskę monarchy uwypukla Gall w przytoczonym fragmencie? Czy była ona uzasadniona?”¹². Ponadto autorzy w ramach formułowanych poleceń oczekują od uczniów określenia znaczenia koronacji Bolesława Chrobrego, porównania oraz uzasadnienia celowości zmagania wojennych prowadzonych przeciwko Niemcom oraz na Rusi, a także opisanie

⁸ J. Dąbrowski, *Historia średniowieczna i nowożytna z licznymi mapami i ilustracjami*, wyd. 2, Kraków 1947, s. 18.

⁹ J. Dowiat, *Historia dla klasy I liceum ogólnokształcącego*, Warszawa 1970, s. 274–275.

¹⁰ J. Dąbrowski, dz. cyt., s. 14–15.

¹¹ J. Dowiat, dz. cyt., s. 275–276.

¹² Tamże.

organizacji państwowej, dworskiej oraz grodowej za panowania pierwszego króla¹³.

W ramach usystematyzowania wiedzy w porządku chronologicznym autorzy PRL-owskich podręczników kilkakrotnie posłużyli się zestawieniami chronologicznymi. Wśród nich nie zabrakło postaci Bolesława Chrobrego i jego dokonania. W ramach tablic autorzy zawarli lata panowania pierwszego króla Polski, a także datowali zjazd w Gnieźnie, prowadzone wojny z Niemcami, wyprawę na Kijów oraz koronację władcy¹⁴.

Okres współczesny

Po transformacji ustrojowej przełomu lat 80. i 90. XX wieku, skutkującej szerokim pluralizmem wśród wydawnictw podręczników, znacznie wzrosła atrakcyjność ich obudowy dydaktycznej¹⁵.

W ramach środków symbolicznych autorzy podręczników z największą częstotliwością decydowali się na umieszczenie map historycznych, które w znakomitej większości prezentowały rozwój terytorialny państwa pod wodzą Bolesława Chrobrego. W trakcie analizy odnotowano łącznie 11 map, zarówno rozwojowych (10) – z których dwie przedstawiają przebieg wypraw wojennych prowadzonych przez Chrobrego oraz jedną mapę przekrojową przedstawiającą granice państwa w momencie jego śmierci. Zainteresowaniem autorów cieszyły się również osie czasu (4), taśmy chronologiczne (2) oraz tablice chronologiczne przedstawione w postaci tabelarycznej (5), które zawierały najważniejsze wydarzenia z życia i panowania syna Mieszka I. Ponadto sześciokrotnie zamieszczono informacje o przodkach i następcach Bolesława Chrobrego – w postaci drzewa genealogicznego (3)

¹³ J. Dąbrowski, dz. cyt., s. 13, 18; J. Dowiat, dz. cyt., s. 242.

¹⁴ J. Adamski, L. Chmiel, A. Syta, *Czasy, ludzie, wydarzenia*, cz. 1: *Do roku 1795*, Warszawa 1981, s. 221; W. Chłapowski, *Historia powszechna. Wiek średni*, Warszawa 1958, s. 368; J. Dowiat, dz. cyt., s. 272.

¹⁵ M. Korybut-Marciniak, S. Zloch, *System oświatowy w Polsce, Niemczech, Rosji i na Litwie w XX i początkach XXI wieku*, [w:] *Ziemie pruskie w podręcznikach Polski, Niemiec, Litwy i Rosji*, red. I. Lewandowska, S. Zloch, Olsztyn 2013, s. 32–33.



Fot. 5. Bolesław Chrobry wg Jana Matejki (XIX w.), [w:] M. Gładysz, *Historia I. Podręcznik dla klasy pierwszej liceum i technikum. Zakres podstawowy i rozszerzony*, cz. 2: *Od średniowiecza do nowożytności*, Gdańsk 2002, s. 59



Fot. 6. Bolesław Chrobry, [w:] D. Bąkowski, *Historia 1. Podręcznik dla uczniów gimnazjum*, Rumia 2002, s. 127

oraz schematu (3), jednak ograniczały się one wyłącznie do ukazania postaci następnych władców z rodu Piastów, a także jego ojca – Mieszka I.

Najczęściej stosowany środek obrazowy stanowi portret Bolesława Chrobrego pędzla Jana Matejki. Autorzy odwołują się do niego dziesięciokrotnie, posługując się fotografią obrazu (fot. 5). Wyjątek stanowi zamieszczony na jego wzór rysunek (fot. 6) umieszczony w podręczniku Dariusza Bąkowskiego. Tylko jeden z autorów (Mikołaj Gładysz) podkreślił, iż



Fot. 7. Kopia włóczni świętego Maurycego, [w:] J. Ustrzycki, *Historia 1. Podręcznik dla gimnazjum*, Gdynia 2007, s. 186

zamieszczony portret stanowi wyłącznie wyobrażenie malarza, a następnie dodał, że w świetle zachowanych źródeł „wiemy jedynie, że władca był otyły”¹⁶. Do podobizny Chrobrego autorzy odwołali się także przy okazji ilustracji denara (5), a ponadto prezentowano także rzeźbę przedstawiającą jego córkę – Regalindę (2). Obie fotografie pojawiały się również w podręcznikach okresu Polski Ludowej.

Ośmiokrotnie zamieszczono ilustrację przedstawiającą włócznię świętego Maurycego (fot. 7), a w siedmiu przypadkach dołączono do niej tekst uzupełniający. Informują one, że podarowana została Chrobremu przez cesarza Ottona III, podkreślają fakt, iż jest to replika cesarskiej włóczni oraz wskazują na miejsce jej aktualnego przechowywania – skarbiec na Wawelu. Pierwotnego właściciela opisuje Jan Ustrzycki, pisząc, iż „miała ona należeć do centuriona w legionach

¹⁶ M. Gładysz, *Historia I. Podręcznik dla klasy pierwszej liceum i technikum. Zakres podstawowy i rozszerzony*, cz. 2: *Od średniowiecza do nowożytności*, Gdańsk 2002, s. 59.

rzymskich (III w. n.e.), który wyznawał chrześcijaństwo i z powodu odmowy oddawania czci pogańskim bogom Rzymian zginął śmiercią męczeńską”¹⁷, zaś specjalistyczny aspekt dotyczący konstrukcji włóczni prezentuje Maria Koczarska: „Polski egzemplarz włóczni, a właściwie ostrza włóczni – sama włócznia jako broń składa się z żelaznego ostrza, nasadzonego na drzewce długości 2–2,5 m”¹⁸. Trzeci najczęściej stosowany przez autorów materiał ikonograficzny stanowi scena wykupienia szczątków świętego Wojciecha (fot. 8) uwieczniona na Drzwiach Gnieźnieńskich. Umieszczono go ośmiokrotnie, a dwukrotnie – oprócz przedstawionego frag-



Fot. 8. Wykupienie zwłok biskupa Wojciecha przez Bolesława Chrobrego, [w:] J. Ustrzycki, dz. cyt., s. 185

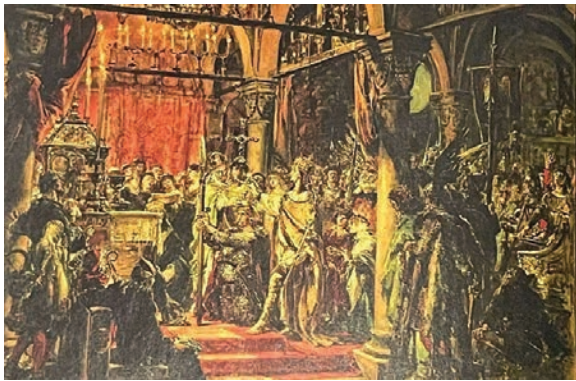
mentu – autorzy zaprezentowali również inne sceny zamieszczone na drzwiach gnieźnieńskiej katedry¹⁹.

Warto zaznaczyć, iż w kontekście Bolesława Chrobrego autorzy szczególną uwagę poświęcili Gnieznu. W tym celu pięciokrotnie zamieszczono różnorodne fotografie przedstawiające rekonstrukcję grodu. W jednym przypadku

¹⁷ J. Ustrzycki, *Historia 1. Podręcznik dla gimnazjum*, Gdynia 2007, s. 186.

¹⁸ M. Koczarska, *Historia 1. U źródeł współczesności. Gimnazjum*, cz. 2: *Średniowiecze*, wyd. 2, Warszawa 1999, s. 65.

¹⁹ T. Jasiński, *Historia. Starożytność i średniowiecze. Podręcznik dla klasy I gimnazjum*, oprac. dydaktyczne V. Julkowska, D. Konieczka-Śliwińska, I. Skórzyńska, Poznań 1999, s. 182–183; *Śladami przeszłości. Podręcznik do historii dla klasy pierwszej gimnazjum*, red. S. Roszak, Straszyn 2009, s. 202.



Fot. 9. Koronacja Bolesława Chrobrego – malarska wizja Jana Matejki, [w:] B. Burda i in., *Historia 1. Część II. Zakres rozszerzony. Podręcznik dla liceum ogólnokształcącego*, cz. 2: *Średniowiecze*, Gdynia 2004, s. 146



Rys. 7. Otton III koronuje Bolesława Chrobrego – drzeworyt z XVI wieku, [w:] D. Musiał, K. Polacka, S. Roszak, *Przez wieki. Podręcznik do historii dla klasy pierwszej gimnazjum obejmujący okres starożytności i średniowiecza*, wyd. 2, Gdańsk 2002, s. 128

poświęcono temu zagadnieniu odrębną infografikę²⁰, natomiast w pozostałych zamieszczono teksty wyjaśniające do ilustracji. Autorzy dwukrotnie odnoszą się do postaci pierwszego polskiego monarchy i podkreślają, iż w trakcie jego panowania wzniesiono na podgrodziu katedrę, w której następnie spoczęły zwłoki świętego Wojciecha²¹.

Ponadto – co szczególnie istotne z racji milenium koronacji – autorzy podręczników dwukrotnie posłużyli się obrazem Jana Matejki

²⁰ *Śladami przeszłości...*, dz. cyt., s. 204.

²¹ J. Ustrzycki, dz. cyt., s. 184; L. Moryksiewicz, M. Pacholska, W. Zdziabek, *Poznajemy przeszłość. Starożytność i średniowiecze. Gimnazjum 1*, Toruń 2009, s. 153.



Rys. 8. Insignia koronacyjne władców Polski, [w:] K. Kąkolewski, I. Kąkolewski, A. Plumińska-Mieloch, *Bliżej historii. Podręcznik. Gimnazjum klasa 1*, Warszawa 2009, s. 161



Fot. 10. Korona św. Stefana, [w:] J. Wróbel, *Odnaleźć przeszłość 1. Od starożytności do 1815 roku. Liceum ogólnokształcące, liceum profilowane, technikum*, Warszawa 2002, s. 156

Koronacja Bolesława Chrobrego (fot. 9), a także z identyczną częstotliwością drzeworytem przedstawiającym koronację Bolesława z rąk Ottona III (rys. 7). W kontekście koronacji autorzy zamieścili także grafikę przedstawiającą insignia koronacyjne polskich władców (rys. 8) oraz koronę świętego Stefana (fot. 10). W drugim przypadku ilustracji towarzyszy tekst wyjaśniający, który zaznacza, iż hipotetycznie „przygotowywana była najpierw dla Bolesława Chrobrego”²².

²² J. Wróbel, *Odnaleźć przeszłość 1. Od starożytności do 1815 roku. Liceum ogólnokształcące, liceum profilowane, technikum*, Warszawa 2002, s. 156.



Fot. 11. Oręż wojowników piastowskich z czasów Bolesława Chrobrego, Muzeum Początków Państwa Polskiego w Gnieźnie, [w:] J. Ustrzycki, dz. cyt., s. 187

Zupełną innowacją wykazał się natomiast Janusz Ustrzycki, który w swoim podręczniku zamieścił fotografię przedstawiającą uzbrojenie podległych Chrobremu wojowników (fot. 11). Do ilustracji dołączył również tekst wyjaśniający: „Podstawową bronią piechoty – tarczowników Mieszka I i Bolesława Chrobrego był łuk, umożliwiający walkę z konnym i opancerzonym przeciwnikiem. Ważną bronią była również włócznia. Miecz był zbyt kosztowny dla przeciętnego wojownika, zastępował go topór. Drewniana i pokryta skórą tarcza była zawieszana na przedramieniu, dzięki czemu piechur mógł lewą ręką trzymać łuk lub kierować koniem. Obok tarczowników w drużynie służyła konnica – pancerni, którzy walczyli włócznią, mieczem i łukiem, za osłonę mając tarczę, hełm oraz coraz częściej również pancerz, składający się ze skózanego kaftana wzmocnionego żelaznymi elementami”²³.

²³ J. Ustrzycki, dz. cyt., s. 187.

W kategorii tekstów uzupełniających autorzy najczęściej odnoszą się do relacji źródłowych Thietmara (7) oraz Anonima zwanego Gallem (10) dotyczących zjazdu w Gnieźnie. Pięciokrotnie – w ramach zamieszczanych poleceń – wymagano od uczniów wskazania różnic w obu opisach, a w dwóch przypadkach sprecyzowania przyczyn odmiennej interpretacji. Dodatkowo fragmenty kroniki merseburskiego biskupa zostały przywołane przy okazji opisu sposobu sprawowania rządów przez Bolesława Chrobrego (1), a także obrony Niemcy (1). Z kolei przytaczane fragmenty *Kroniki polskiej* odnosiły się do opisu sił zbrojnych, którymi dysponował monarcha (1), a także wyprawy na Kijów (1). Przy okazji walk na Rusi prowadzonych przez Chrobrego autorzy przytoczyli pojedyncze fragmenty *Powieści lat minionych*, *Kronik staroruckich*, a także *Powieści dorocznej*. Równie unikatowe jest umieszczenie krótkiego passusu *Roczników kwedlinburskich*, który swą treścią odnosił się do koronacji Bolesława Chrobrego. Ponadto autorzy czterokrotnie przywołali – w formie ciekawostki – legendę o Szczercu. W każdym z podręczników tak samo przedstawiają autora owej opowieści – Anonima zwanego Gallem, a także opisują triumfalny wjazd Chrobrego, w trakcie którego wyszczerbił on miecz, uderzając nim w Złotą Bramę. Trzech z nich wyjaśnia dalej, że brama wybudowana została dopiero po 19 latach od zdobycia Kijowa, a pierwszym władcą Polski, który posiadał Szczerbiec, był Władysław Łokietek²⁴.

Wśród tekstów wyjaśniających odnotowano definicje dwóch pojęć – metropolii oraz relikwii, które pojawiły się przy okazji opisu skutków zjazdu gnieźnieńskiego oraz sprowadzenia szczątków świętego Wojciecha²⁵.

Najbardziej liczną grupę tekstów poza narracją autorską stanowią teksty organizujące pracę nauczyciela i uczniów. Wśród nich

²⁴ Tamże, s. 186; K. Gutowski, K. Kowalewski, *Europa. Nasza historia. Historia w źródłach, obrazach i odwołaniach do współczesności*, t. 1, Warszawa 2016, s. 46; K. Kąkolewski, I. Kąkolewski, A. Plumińska-Mieloch, *Bliżej historii. Podręcznik. Gimnazjum klasa 1*, Warszawa 2009, s. 161; *Śladami przeszłości...*, dz. cyt., s. 201.

²⁵ J. Ustrzycki, dz. cyt., s. 186.

wyróżnić należy biogram (1), zalecaną literaturę naukową (2)²⁶, leksykon (1) zawierający najważniejsze dokonania Bolesława Chrobrego oraz streszczenia opatrzone dopiskiem „Zapamiętaj!” (5) odnoszące się do zjazdu w Gnieźnie, wypraw wojennych oraz koronacji na króla. Ponadto odnotowano łącznie 39 poleceń stanowiących możliwość rekapitulacji wiedzy zdobytej w trakcie zajęć. Dzieląc pytania na segmenty tematyczne – po 4 z zamieszczonych poleceń odnosiły się do zjazdu w Gnieźnie, a także koronacji Chrobrego na króla. Formułowane polecenia dotyczące ekspansji terytorialnej (12) wymagały od uczniów porównania granic państwa Chrobrego z zasięgiem terytorialnym państwa jego ojca, opisanie kierunków wypraw wojennych oraz ich skutków, a także wymienienia nazw przyłączonych ziem. Jedno z nich zawierało również element pożądanego w nauczaniu historii regionalizmu, bowiem wymagało odniesienia się do swojej małej ojczyzny, a brzmiało: „Czy Twoja miejscowość znajduje się w obrębie dawnej monarchii Bolesława Chrobrego?”²⁷. Warto zaznaczyć, iż w przypadku pytań dotyczących całokształtu jego działalności autorzy stosunkowo często wymagają od uczniów wartościowania dokonań i argumentacji swojego zdania. Holistycznej wiedzy o pierwszym polskim monarche wymaga chociażby pytanie: „Napisz krótki życiorys Bolesława Chrobrego”²⁸, a także „Oceń osobę i politykę Bolesława Chrobrego. Uzasadnij swoją opinię”²⁹. Pytania ogólniejsze wymagają od ucznia wymienienia sukcesów i porażek oraz

odpowiedzi na pytanie „Co Polska zawdzięcza Chrobremu?”³⁰, a także ustosunkowania się do przyjętego przez autora osądu – „Czy słusznie uważa się Chrobrego za jednego z największych władców? Jeśli tak, to z jakich powodów?”³¹.

Podsumowanie

Analiza obudowy dydaktycznej badanych podręczników wykazała istotne różnice między poszczególnymi okresami. Wraz z rozwojem cyfrowym i zwiększeniem pluralizmu wydawnictw podręczników szkolnych zauważa się tendencję do rozbudowy dydaktycznej w kontekście postaci Bolesława Chrobrego, a jej obecność w książkach dla młodzieży od niemal stu lat świadczy o wyjątkowej pozycji pierwszego polskiego monarchy w edukacji historycznej. W II Rzeczypospolitej – z racji nacisku na kształtowanie młodzieży w duchu patriotyzmu – podkreślano rolę i zasługi Bolesława Chrobrego dla budowy polskiej państwowości. W Polsce Ludowej szczególną uwagę poświęcano wyprawom wojennym prowadzonym przeciwko sąsiadom, czego wyraz stanowiło zamieszczenie dotąd nie stosowanych map historycznych wraz z poleceniami. W III Rzeczypospolitej natomiast autorzy prezentują całokształt działalności i życia Bolesława Chrobrego w sposób holistyczny i kładą szczególny nacisk na utrwalenie wiadomości poprzez umieszczane teksty organizujące pracę uczniów i nauczyciela.

Na kanwie przeprowadzonej analizy można dostrzec, w jaki sposób autorzy podręczników kształtowali i utrwalali w świadomości uczniów określony wizerunek pierwszego króla w dziejach Polski. Poprzez przywoływany materiał ikonograficzny w postaci portretu Jana Matejki zakorzeniony został odbiór jego osoby jako władcy majestatycznego, na co wskazują eksponowane insygnia królewskie, stanowiący wyraz twarzą, a także ubiór, w którym widoczna koleczuga

²⁶ Wśród propozycji literatury naukowej znajdują się: A.F. Grabski, *Bolesław Chrobry 967–1025* oraz A. Lisowska-Niepokólczycka, *Bolesław zwany Chrobrym* (B. Burda i in., *Historia 1. Zakres rozszerzony. Podręcznik dla liceum ogólnokształcącego*, cz. 2: *Średniowiecze*, Gdynia 2004, s. 148; D. Musiał, K. Polacka, S. Roszak, *Przez wieki. Podręcznik do historii dla klasy pierwszej gimnazjum obejmujący okres starożytności i średniowiecza*, wyd. 2, Gdańsk 2002, s. 129).

²⁷ Z.T. Kozłowska i in., *Poznajemy przeszłość do końca XVII wieku. Podręcznik dla liceum ogólnokształcącego. Zakres rozszerzony*, Toruń 2005, s. 148.

²⁸ M. Koczerska, dz. cyt., s. 67.

²⁹ M. Kamiński, G. Pańko, R. Śniegocki, *Historia. Średniowiecze. Podręcznik dla klasy I liceum ogólnokształcącego, liceum profilowane i technikum*.

Kształcenie w zakresie podstawowym i rozszerzonym, cz. 2, Warszawa 2003, s. 51.

³⁰ G. Kucharczyk, P. Milcarek, M. Robak, *Przez tysiąclecia i wieki. Cywilizacje starożytności i średniowiecza. Klasa 1*, Warszawa 2002, s. 209.

³¹ Tamże.

świadczy o jego męstwie i gotowości do walki. Ponadto konotacja Bolesława Chrobrego z postacią świętego Wojciecha wskazuje na zamiar ukazania go jako krzewiciela chrześcijaństwa w Polsce, którego wyraz pobożności stanowił akt wykupienia szczątków zmarłego misjonarza. Bezpośrednim następstwem takiego działania był zjazd w Gnieźnie, który autorzy szeroko przedstawiali poprzez zamieszczane teksty źródłowe, a załączając do nich zadania, stwarzali uczniom warunki do utrwalenia poznanych wiadomości. W tym kontekście autorzy podkreślali także wzrost znaczenia gnieźnieńskiego grodu za jego panowania, co świadczy o jego sprawnym zarządzaniu posiadłościami. Oprócz wizerunku sprawnego polityka obudowa dydaktyczna podręczników równie często akcentuje wojowniczy charakter rządów Bolesława Chrobrego. Środki symboliczne w postaci map rozwojowych wskazujących na zdobycze terytorialne za jego rządów, a także dołączone do nich zadania dotyczące walk z Niemcami i wyprawy na Kijów wzmacniają percepcję militarnego aspektu jego panowania. Zamieszczone materiały ikonograficzne poświęcone koronacji Chrobrego na pierwszego króla Polski, a także teksty organizujące pracę nauczyciela i uczniów w postaci zadań ćwiczeniowych podkreślają doniosłość tego aktu, mimo niezwiększonej liczby różnych środków dydaktycznych dotyczących tego zagadnienia.

W świetle obudowy dydaktycznej podręczników historii – na przestrzeni niemal stu ostatnich lat – Bolesław Chrobry jawi się jako silny, sprawczy i mądry polityk, ambitny i skuteczny wojownik, człowiek pobożny oraz niezależny monarcha, a płynący z podręczników przekaz bezsprzecznie utrwała go w świadomości uczniów jako postać, która zapisała się złotymi zgłoskami w formowaniu się polskiej państwowości.

Bibliografia

- Adamski J., Chmiel L., Syta A., *Czasy, ludzie, wydarzenia*, cz. 1: *Do roku 1795*, Warszawa 1981.
- Bieniek M., *Dydaktyka historii. Wybrane zagadnienia*, Olsztyn 2007.
- Burda B. i in., *Historia 1. Zakres rozszerzony. Podręcznik dla liceum ogólnokształcącego*, cz. 2: *Średniowiecze*, Gdynia 2004.
- Chłapowski W., *Historia powszechna. Wiek średni*, Warszawa 1958.
- Dąbrowski J., *Historia średniowieczna i nowożytna z licznymi mapami i ilustracjami*, wyd. 2, Kraków 1947.
- Dowiat J., *Historia dla klasy I liceum ogólnokształcącego*, Warszawa 1970.
- Dzierżanowska M., *Dzieje ojczyzny. Podręcznik do nauki na klasę I i 2*, Warszawa 1920.
- Gładysz M., *Historia I. Podręcznik dla klasy pierwszej liceum i technikum. Zakres podstawowy i rozszerzony*, cz. 2: *Od średniowiecza do nowożytności*, Gdańsk 2002.
- Grzymałowski W., *Dzieje Polski w krótkim zarysie dla użytku młodzieży*, wyd. 9, Warszawa 1918.
- Gutowski K., Kowalewski K., *Europa. Nasza historia. Historia w źródłach, obrazach i odwołaniach do współczesności*, t. 1, Warszawa 2016.
- Jasiński T., *Historia. Starożytność i średniowiecze. Podręcznik dla klasy I gimnazjum*, oprac. dydaktyczne V. Julkowska, D. Konieczka-Śliwińska, I. Skórzyńska, Poznań 1999.
- Kamiński M., Pańko G., Śniegocki R., *Historia. Podręcznik dla klasy I liceum ogólnokształcącego, liceum profilowane i technikum. Kształcenie w zakresie podstawowym i rozszerzonym*, cz. 2: *Średniowiecze*, Warszawa 2003.
- Kąkolewski K., Kąkolewski I., Plumińska-Mieloch A., *Bliżej historii. Podręcznik. Gimnazjum klasa 1*, Warszawa 2009.
- Kisielewska J., *Historia Polski. Podręcznik szkolny. Kurs średni*, wyd. 2, Warszawa 1918.
- Koczerska M., *Historia 1. U źródeł współczesności. Gimnazjum*, cz. 2: *Średniowiecze*, wyd. 2, Warszawa 1999.
- Korybut-Marciniak M., Zloch S., *System oświatowy w Polsce, Niemczech, Rosji i na Litwie w XX i początkach XXI wieku*, [w:] *Ziemie pruskie w podręcznikach Polski, Niemiec, Litwy i Rosji*, red. I. Lewandowska, S. Zloch, Olsztyn 2013.
- Kozłowska Z.T. i in., *Poznajemy przeszłość do końca XVII wieku. Podręcznik dla liceum ogólnokształcącego. Zakres rozszerzony*, Toruń 2005.
- Krotoski K., *Opowiadania z dziejów powszechnych, średniowiecznych i nowożytnych ze szczególnym uwzględnieniem historii polskiej dla szkół średnich*, wyd. 3, Kraków 1919.
- Kucharczyk G., Milcarek P., Robak M., *Przez tysiąclecia i wieki. Cywilizacje starożytności i średniowiecza. Klasa 1*, Warszawa 2002.

Moryksiewicz L., Pacholska M., Zdziabek W., *Poznajemy przeszłość. Starożytność i średniowiecze. Gimnazjum 1*, Toruń 2009.

Musiał D., Polacka K., Roszak S., *Przez wieki. Podręcznik do historii dla klasy pierwszej gimnazjum obejmujący okres starożytności i średniowiecza*, wyd. 2, Gdańsk 2002.

Śladami przeszłości. Podręcznik do historii dla klasy pierwszej gimnazjum, red. S. Roszak, Straszyn 2009.

Ustrzycki J., *Historia 1. Podręcznik dla gimnazjum*, Gdynia 2007.

Wróbel J., *Odnaleźć przeszłość 1. Od starożytności do 1815 roku. Liceum ogólnokształcące, liceum profilowane, technikum*, Warszawa 2002.

Adrian Nowicki – student III roku historii (specjalność nauczycielska) na Uniwersytecie Warmińsko-Mazurskim w Olsztynie, członek Naukowego Koła Studentów Historii UWM. W kręgu jego zainteresowań badawczych znajdują się dzieje nowożytne i XIX-wieczne, biografistyka, a także dydaktyka historii – w szczególności kanon postaci w edukacji historycznej. Przygotowuje pracę licencjacką pod kierunkiem dr hab. Izabeli Lewandowskiej prof. UWM dotyczącą obrazu księcia Adama Jerzego Czartoryskiego w polskich podręcznikach historii XX i XXI wieku.
e-mail: adrian.nowicki.1@student.uwm.edu.pl

Marek Białokur

Uniwersytet Opolski/Instytut Śląski
<https://orcid.org/0000-0002-8475-033X>

Karolina Biedka

Uniwersytet Opolski/Instytut Śląski
<https://orcid.org/0000-0002-4836-3383>

Dariusz Gołębiowski

Instytut Śląski/PLO nr V w Opolu
<https://orcid.org/0000-0001-6064-4092>

Wiomości Historyczne

nr 1/2025, s. 73–89

ISSN 3071-6942

1000 lat temu, czyli koronacje pierwszych Piastów docenione przez parlament i ich obraz we współczesnych szkolnych podręcznikach historii

W roku 1025 w państwie pierwszych Piastów rozbrzmiewały dźwięki królewskiego ceremoniału. W gnieźnieńskiej katedrze, na oczach możnych i duchowieństwa, Bolesław Chrobry, syn Mieszka I i kontynuator jego dzieła, sięgnął po koronę – symbol niezależności i pełnoprawnej pozycji na arenie europejskiej. Niedługo potem jego syn, Mieszko II Lambert, również dostał tego zaszczytu (powodem była śmierć pierwszego koronowanego władcy), umacniając, na co wówczas liczono, polską monarchię. Tysiąc lat później, w 2025 roku, ich koronacje zostały uhonorowane przez Sejm Rzeczypospolitej Polskiej, który ustanowił Rok Milenium Koronacji Dwóch Pierwszych Królów Polski. To historyczne wydarzenie, które przed wiekami stanowiło akt politycznej i symbolicznej dojrzałości państwa, dziś jest okazją do refleksji nad jego znaczeniem w świadomości historycznej Polaków.

Mając powyższe okoliczności na uwadze, na kartach prezentowanego artykułu jego autorzy postanowili połączyć kilka kluczowych wątków związanych z jubileuszowymi obchodami. Po pierwsze, prezentujemy uchwałę Sejmu RP

przyjętą w 2024 roku oraz jej uzasadnienie, podkreślające wagę koronacji Bolesława Chrobrego i Mieszka II Lamberta dla budowy państwowości polskiej. Po drugie, ukazujemy mechanizmy i idee stojące za ustanawianiem patronów roku w Polsce w XXI wieku. Po trzecie, przypominamy, czym jest szkolny podręcznik historii, jakie funkcje pełni oraz jakie elementy składają się na jego strukturę. Wreszcie, co stanowi szczególnie istotny ze względu na profil „Wiomości Historycznych” punkt rozważań, analizujemy na jego kartach sposób, w jaki współczesne szkolne podręczniki historii, czyli te, z których uczniowie korzystają w 2025 roku, przedstawiają wydarzenia związane z koronacjami pierwszych polskich królów.

A nie jest to przypadkowy wybór zagadnień, gdyż autorzy artykułu, będąc członkami Pracowni Badań nad Podręcznikami Historii, od 2023 roku systematycznie prowadzą analizy polskich podręczników do nauczania historii. W roku Milenium Koronacji Dwóch Pierwszych Królów Polski nie mogło zabraknąć refleksji nad tym, jak ten przełomowy moment dziejów

Polski został przedstawiony na kartach szkolnych podręczników historii. Podejmując się tego zadania, autorzy sformułowali kilka pytań badawczych, w tym: Czy podręczniki oddają powagę i znaczenie tych wydarzeń? Czy ukazują ich międzynarodowy kontekst i długofalowe skutki? Czy uczniowie mają szansę zrozumieć, że korony na skroniach Bolesława i Mieszka to nie tylko insygnia władzy, ale także symbol trwałości państwa i jego obecności w historii Europy?

Niniejszy artykuł wpisuje się w szerokie obchody tej wyjątkowej, tysiącletniej rocznicy. To nie tylko spojrzenie na przeszłość, lecz także refleksja nad tym, jak pamięć o kluczowych wydarzeniach, ale przede wszystkim szkolna edukacja historyczna, która wykorzystuje środek dydaktyczny, jakim jest podręcznik historii, kształtuje wiedzę i zrozumienie współczesnych pokoleń. Bo historia, choć zakorzeniona w minionych wiekach, żyje także dziś – w decyzjach parlamentu, w szkolnych lekcjach, w podręcznikach, a przede wszystkim w świadomości tych, którzy ją poznają i interpretują.

Koronacje przez Sejm docenione

Uchwałą Sejmu RP z dnia 24 lipca 2024 rok 2025 został ustanowiony Rokiem Milenium Koronacji Dwóch Pierwszych Królów Polski w Gnieźnie. Sejm przyjął tę uchwałę dla uczczenia wyjątkowej rocznicy – tysiąclecia koronacji pierwszych królów Polski. W tekście uchwały czytamy, że w 1025 roku w Gnieźnie Bolesław Chrobry oraz jego syn Mieszko II Lambert dostąpili królewskiej godności, co stanowiło przełomowy moment w dziejach polskiej państwowości. Zwrócono uwagę, że koronacja Bolesława Chrobrego nie była jedynie formalnym aktem, lecz wyraźnym sygnałem dla ówczesnej Europy, że młode państwo polskie osiągnęło pełną suwerenność i wkroczyło na arenę polityczną jako królestwo. Był to symboliczny finał długiego procesu kształtowania się polskiej tożsamości politycznej i kulturowej, zapoczątkowanego jeszcze za panowania Mieszka I i jego małżonki Dobrawy. Posłowie, oddając hołd tym władcom, przypomnieli ponadto o dziedzictwie, jakie pozostawili oni przyszłym pokoleniom. Zwrócili również



Fot. 1. Bolesław I Chrobry, [w:] *Królowie i książęta: rysunki Jana Matejki*, Wiedeń: nakład Maurycego Perlesa, [1893]

Źródło: domena publiczna.



Fot. 2. Bolesław Chrobry z pocztu królów polskich autorstwa Aleksandra Lessera (1858–1860)

Źródło: domena publiczna.

uwagę, że ich koronacje nie byłyby możliwe bez wcześniejszych kluczowych wydarzeń: legendarnego założenia Gniezna przez Lecha, chrztu Polski, misji i męczeńskiej śmierci św. Wojciecha, a także historycznego Zjazdu Gnieźnieńskiego. Upamiętnienie tysięcznej rocznicy koronacji, jak czytamy w uchwale, to nie tylko gest wobec przeszłości, ale także przypomnienie, jaką rolę Polska odgrywała przez kolejne stulecia. Pamięć o początkach naszej państwowości jest zobowiązaniem wobec historii, ale i wyrazem dumy z dziedzictwa, które pozwoliło nam trwać w gronie europejskich narodów o wielowiekowej tradycji¹.

W tym miejscu odnotujemy, że do marszałek senatu Małgorzaty Kidawy-Błońskiej 27 września 2024 roku wpłynął projekt uchwały podpisany przez senatorów Marka Komorowskiego i Wojciecha Skurkiewicza, w którym zgłosili oni propozycję przyjęcia przez Senat uchwały ustanawiającej rok 2025 Rokiem Bolesława Chrobrego. W projekcie uchwały już na wstępie zostało podkreślone, że inicjatywa ta jest ściśle związana z 1000. rocznicą koronacji Bolesława Chrobrego². Projekt ten po burzliwej dyskusji został jednak odrzucony na 27. posiedzeniu Komisji Ustawodawczej Senatu XI kadencji w dniu 8 października 2024 roku. Obiektywnie należy stwierdzić, że powodem odrzucenia projektu nie były względy merytoryczne, tylko fakt, że regulamin izby przewiduje podjęcie 5 uchwał ustanawiających przez senatorów patronów roku. Podczas gdy ta dotycząca Roku Bolesława Chrobrego byłaby szóstą z kolei. Senatorowie, którzy głosowali przeciwko, zwracali uwagę, że Chrobry został już doceniony w uchwale, którą przyjął Sejm, a o której wspominaliśmy powyżej.

Upamiętnianie Patronatem Roku przez Sejm i Senat RP – rys historyczny idei

W tym miejscu w kilku zdaniach pragniemy przybliżyć samą ideę wyłaniania patronów poszczególnych lat, w ramach której w roku 2025 zostały upamiętnione dwie pierwsze koronacje królewskie w historii Polski. I tak, od ponad dwóch dekad Sejm i Senat RP honorują zasłużone postaci, wydarzenia i idee, ustanawiając Patronat Roku w drodze uchwały. Choć nie jest to powszechnie znane, to należy mieć na uwadze, że wiele inicjatyw i działań je upamiętniających ma swój początek w tych parlamentarnych uchwałach.

Pierwsze regulacje dotyczące Patronatu Roku pojawiły się w 1992 roku, kiedy Sejm wprowadził do swojego regulaminu możliwość ustanowienia roku dedykowanego wybranej osobie lub wydarzeniu. Początkowo wnioski składano do 31 października poprzedniego roku, a Komisja Kultury i Środków Przekazu miała czas do 30 listopada na przedstawienie sprawozdania. Terminy te okazały się niewystarczające, dlatego obecnie projekty uchwał należy zgłaszać do 30 kwietnia, a komisja ma czas do 31 maja na ich rozpatrzenie. W wyjątkowych sytuacjach marszałek sejmu może dopuścić dodatkowe dwa patronaty poza podstawowym limitem pięciu.

Podobne zasady obowiązują w Senacie, który regulacje dotyczące patronatu uchwalił dwa lata wcześniej, tj. w 1990 roku. Projekty kierowane są do Komisji Ustawodawczej, a termin ich składania upływa 30 września. Do wniosku dołącza się ramowy program obchodów, a Komisja Ustawodawcza przedstawia sprawozdanie do 31 października. Również w Senacie obowiązuje limit pięciu patronatów rocznie, z możliwością wyjątkowego przedłużenia terminu składania wniosków.

Przegląd patronatów Sejmu i Senatu

W latach 2000–2024 Sejm RP przyjął 82 uchwały dotyczące postaci lub grup osób, 11 uchwał dotyczących wydarzeń i 7 idei. Wśród uhonorowanych znaleźli się m.in. Stefan Wyszyński, Jan Paweł II, Józef Piłsudski, Tadeusz Kościuszko, Fryderyk Chopin, Maria Skłodowska-Curie, a także wydarzenia, jak 100-lecie odzyskania

¹ Pełny tekst zob.: Uchwała Sejmu Rzeczypospolitej Polskiej z dnia 24 lipca 2024 r. w sprawie ustanowienia roku 2025 Rokiem Milenium Koronacji Dwóch Pierwszych Królów Polski w Gnieźnie, https://orka.sejm.gov.pl/proc10.nsf/uchwały/354_u.htm [dostęp: 25.02.2025].

² Posiedzenie Komisji Ustawodawczej (nr 27) w dniu 08-10-2024, <https://www.senat.gov.pl/prace/komisje-senackie/przebieg,10646,1.html> [dostęp: 18.04.2025].



Fot. 3. Bolesław Chrobry z cyklu portretów królów polskich namalowany w latach 1768–1771 przez Marcella Bacciarellego

Źródło: domena publiczna.



Fot. 4. Bolesław Chrobry z *Nowego pocztu władców Polski* namalowany przez Waldemara Świerzego. Galeria 49 portretów powstała w latach 2003–2013 na podstawie najbardziej aktualnej wiedzy historycznej
Źródło: <https://baedekerlodz.blogspot.com/2018/11/muzeum-miasta-odzi-nowy-poczet-wadcow.html>

niepodległości czy Bitwa Warszawska. Senat rozpoczął nadawanie patronatów pięć lat po Sejmie, co skutkuje mniejszą liczbą podjętych uchwał. W latach 2006–2024 senatorowie ustanowili 31 patronatów dla postaci, 6 dla wydarzeń i 17 dla idei. Wyróżnił m.in. Władysława Andersa, Maksymiliana Marię Kolbego, Władysława Raczkiewicza oraz wydarzenia, jak powstania śląskie.

Początkowo obie izby parlamentu rygorystycznie przestrzegały zasady uchwalania maksymalnie pięciu patronatów rocznie. Niestety od 2016 roku Sejm coraz częściej przekraczał ten limit. W niektórych latach liczba patronów sięgała nawet dziewięciu. Senat natomiast nigdy nie przekroczył regulaminowego limitu pięciu uchwał rocznie.

W tym miejscu warto podkreślić, że ustanawianie patronatów ma duże znaczenie w kształtowaniu tożsamości narodowej i upowszechnianiu wiedzy historycznej. Wiele postaci, takich jak Jan Czochrański, Jan Kowalewski czy bp Ignacy Tokarczuk, dopiero dzięki tym uchwałom zyskało szersze uznanie.

Choć polityka często dzieli parlamentarzystów, uchwały o Patronacie Roku rzadko wywołują kontrowersje i zazwyczaj uzyskują szerokie poparcie. Dowodzi to, że upamiętnianie postaci i wydarzeń historycznych pozostaje istotnym elementem budowania wspólnej pamięci i tożsamości³. Bez wątpienia jednym z najważniejszych miejsc, w których odbywa się proces kształtowania wspomnianej pamięci, a więc także wiedzy o przeszłości, jest szkoła. Instytucja, w której od wieków najważniejszym źródłem wiedzy uczennic i uczniów – obok nauczyciela – jest szkolny podręcznik historii.

Podręcznik jako środek dydaktyczny

Badania prowadzone w wielu europejskich krajach pokazują jednoznacznie, że klasyczne

³ Więcej na temat uchwał Sejmu i Senatu RP ustanawiających patronów roku w Polsce zob.: *Parlamentarne uchwały okolicznościowe ustanawiające patronów roku w Polsce w latach 2000–2024*, [w:] M. Białokur, K. Biedka, L. Drożdż, D. Gołębiowski, T. Maresz, A. Misiurska, *Rok Wincentego Witosa. Historia – polityka – edukacja*, Opole 2024, s. 9–23.

papierowe podręczniki historii wciąż stanowią istotne źródło uczniowskiej wiedzy o przeszłości⁴. Dzieje się tak pomimo systematycznie zwiększających się możliwości korzystania przez uczniów z pozaszkolnych źródeł informacji, wśród których w ostatnich kilku latach szczególne miejsce zajmuje Internet. Należy jednak pamiętać, iż w natłoku błyskawicznie dostarczanych uczniom przez media elektroniczne informacji to właśnie podręcznik, zawierający uporządkowaną i zweryfikowaną wiedzę, stanowi niezmiennie bardzo ważny punkt odniesienia. Nie bez znaczenia pozostaje w tym kontekście fakt, iż konstrukcja współczesnych podręczników, zawierających obok tekstu autorskiego, tekstów uzupełniających, ikonografii historycznej i środków kartograficznych także szereg nowinek technicznych, w tym płyty z materiałami multimedialnymi, odsyłacze do stron WWW, a przede wszystkim rozbudowane bloki problemowe oparte na licznych pytaniach i zagadnieniach do przedyskutowania, czyni z nich system środków dydaktycznych, który ma niewiele wspólnego ze swoim niegdyśszym pierwowzorem⁵. W parze z tymi zmianami dokonało się, co podkreślał Alojzy Zielecki, „przeniesienie akcentów dydaktycznych z gotowych szkolnych narracji historycznych – najczęściej podręcznikowych – na tworzenie narracji historycznych przez uczniów na podstawie dobranych źródeł i opracowań”⁶. W ten sposób uczeń nabiera umiejętności wydobywania ze źródeł podstawowych informacji, oddzielania od nich interpretacji i perswazji oraz przyjmowania z opracowań faktów i struktur narracyjnych.

Dydaktycy historii od lat są zgodni, że w zespole środków dydaktycznych wykorzystywanych na

lekcjach historii podręcznikowi przypada rola szczególna. Wynika to między innymi z faktu, że chociaż pozaszkolne źródła wiedzy historycznej są bardziej zróżnicowane i często atrakcyjniejsze dla odbiorców, to jednak w porównaniu z nimi podręcznik przekazuje informacje w formie uporządkowanej i systematycznej, stając się dzięki temu swoistym punktem odniesienia dla informacji pochodzących z różnych mediów. Stąd przede wszystkim wywodzi się jego wiodąca rola w systemie wszystkich środków dydaktycznych. Winien to być jednak podręcznik obudowany w sposób planowy i celowy pozapodręcznikowymi środkami dydaktycznymi o zróżnicowanym charakterze. Aktualnie, tj. w połowie trzeciej dekady XXI wieku, stało się to wręcz standardem, w czym ogromna zasługa prywatnych wydawnictw edukacyjnych, które rywalizując o uznanie nauczycieli i uczniów, na przestrzeni zaledwie kilkunastu ostatnich lat zrewolucjonizowały obudowę standardowych papierowych podręczników. W efekcie uczniowie mogą pogłębiać wiedzę oraz udoskonalać umiejętności, wykorzystując ofertę zamieszczaną do niedawna na płytach CD i DVD, obecnie zaś za pośrednictwem materiałów udostępnianych na stronach internetowych wydawnictw⁷. Niezależnie od tych przemian oczekiwania dydaktyków, nauczycieli, przede wszystkim zaś uczniów są niezmiennie – podręcznik ma nie tylko wyposażać uczniów w wiedzę, ale także pobudzać ich dociekliwość oraz uczyć samodzielnego rozwiązywania problemów.

Kluczowa rola podręcznika w procesie edukacji historycznej wynika z dominującej roli tekstu, który jest w nim zamieszczony⁸. Autorska

⁴ M. Bieniek, *Podręcznik szkolny historii*, [w:] *Współczesna dydaktyka historii. Zarys encyklopedyczny dla nauczycieli i studentów*, pod red. J. Maternickiego, Warszawa 2004, s. 266; Taż, *Dydaktyka historii. Wybrane zagadnienia*, Olsztyn 2009, s. 72; E. Choraży, D. Konieczka-Śliwińska, S. Roszak, *Edukacja historyczna w szkole. Teoria i praktyka*, Warszawa 2008, s. 162.

⁵ Szerzej na temat koncepcji podręcznika obudowanego zob. J. Skrzypczak, *Konstruowanie i ocena podręczników*, Poznań–Radom 1996, s. 251–260.

⁶ A. Zielecki, *Wprowadzenie do dydaktyki historii*, Kraków 2007, s. 83.

⁷ Należy jednak pamiętać, że z materiałów tych korzystać mogą jedynie ci nauczyciele i uczniowie, którzy uzyskają do nich dostęp, co jest równoznaczne z wcześniejszym wyborem (nauczyciele) lub zakupem (uczniowie) wersji papierowej. W przypadku *historii* zdecydowanie najbogatszą obudowę dla podręczników papierowych proponują wydawnictwa Nowa Era, Operon, GWO oraz WSiP. Nie można także zapomnieć o cennej inicjatywie, jaką było opracowanie przed kilkoma laty e-podręcznika, do którego bezpłatny dostęp mają wszystkie zainteresowane osoby. Zob. <https://epodręczniki.pl/> [dostęp: 28.02.2025].

⁸ Szczegółowo na ten temat zob. D. Konieczka-Śliwińska, *Retoryka we współczesnych szkolnych*

narracja powinna być środkiem służącym do wdrażania uczniów do umiejętności korzystania z literatury popularnonaukowej, a nawet naukowej, choć w tym przypadku jest to zadanie znacznie trudniejsze i odnosić się może jedynie do pojedynczych uczniów w danej szkole⁹. Chodzi nie tylko o wyrobienie określonych sprawności niezbędnych do pracy z tekstem, ale także o sugestie lub polecenia obligujące młodzież do korzystania z uzupełniających źródeł wiedzy.

Wzbogacenie tekstu podręcznika materiałem wyobrażeniowym ułatwia z kolei proces analizy i syntezy prezentowanych tam treści. Można to osiągnąć nie tylko poprzez szersze wprowadzenie materiału ikonograficznego, ale także dołączenie do tekstu autorskiego celowo dobranych fragmentów innych opracowań – literatury pięknej, popularnonaukowej, czy też najczęściej wykorzystywanych tekstów źródłowych. Są one zwykle w sposób integralny powiązane z tekstem autorskim bądź też występują w postaci aneksów do poszczególnych rozdziałów. Teksty źródłowe o charakterze narracyjnym nie tylko poszerzają informacje zawarte w podręczniku, ale także nadają im swoisty koloryt, między innymi przez operowanie językiem omawianej epoki. Natomiast fragmenty źródeł o charakterze normatywnym najczęściej wzmacniają argumentację autora podręcznika bądź też służą jako materiał przeznaczony do analizy przez uczniów¹⁰.

podręcznikach historii, Poznań 2001. Zob. także A. Zielecki, *Rola i funkcje podręcznika historii*, Rzeszów 1984, s. 114.

⁹ Potrzeba wykorzystywania prac naukowych w warsztacie nauczyciela historii, także w pracy z młodzieżą, postulowana jest w środowisku od dawna. Zob. m.in. K. Dolata, *Przykład wykorzystania literatury naukowej podczas lekcji historii*, „Wiomości Historyczne z Wiedzą o Społeczeństwie” 2006, nr 3, s. 56–60.

¹⁰ Niemal w całości tej problematyce zostały poświęcone dwa Toruńskie Spotkania Dydaktyczne – trzecie i piąte, zorganizowane odpowiednio w 2006 i 2008 r.: *Źródła w edukacji historycznej*, pod red. S. Roszaka, M. Strzeleckiej i A. Wieczorek, Toruń 2006 („Toruńskie Spotkania Dydaktyczne” t. 3); *Polska – Europa – świat w szkolnych podręcznikach historii*, pod red. S. Roszaka, M. Strzeleckiej i A. Wieczorek, Toruń 2008 („Toruńskie Spotkania Dydaktyczne” t. 5).



Fot. 5. Koronacja pierwszego króla (Koronacja Chrobrego). Obraz Jana Matejki z 1889 r.

Źródło: domena publiczna.

W zespole środków obrazowych szczególną rolę odgrywają ilustracje, które wraz z innymi częściami składowymi podręcznika powinny tworzyć system wiadomości zapewniający realizację podstawowych celów edukacji historycznej. Materiał ikonograficzny pomaga bowiem w ukierunkowaniu odbioru treści słownych, ułatwiając ich zrozumienie. Obok zadań poznawczych ilustracje podręcznikowe mogą służyć pomocą w realizacji funkcji kształcących przedmiotu (analiza, ocena, selekcja), a tym samym ułatwiać kształtowanie umiejętności korzystania z obrazu jako źródła informacji¹¹.

¹¹ Szczególnie widoczne jest to choćby na kartach najstarszego w Polsce, ale też i jednego z lepszych w całej Europie periodyków dla nauczycieli historii, czyli „Wiomości Historycznych” (obecnie skierowanych także do nauczycieli przedmiotu wiedza o społeczeństwie). Zagadnienie to było również jednym z tematów obrad Toruńskich Spotkań Dydaktycznych: *Wizualizacje historii*, pod red. S. Roszaka, M. Strzeleckiej i A. Wieczorek, Toruń 2012 („Toruńskie Spotkania Dydaktyczne” t. 9). Zob. też: A. Zielecki, *Funkcje historycznych ilustracji podręcznikowych*, „Rocznik Naukowo-Dydaktyczny Wyższej Szkoły Pedagogicznej w Krakowie. Prace Historyczne” 1981, nr 9, s. 101–120; tenże, *Materiał ilustracyjny w podręcznikach historii*, „Wiomości Historyczne” 1983, nr 5, s. 428–443; A. Karaś, *Z badań nad recepcją historycznej ilustracji podręcznikowej przez uczniów szkoły podstawowej*, „Rocznik Naukowo-Dydaktyczny Wyższej Szkoły

Podobną i równie ważną rolę odgrywają mapki podręcznikowe, za pomocą których uczeń umiejscawia informacje pochodzące nie tylko z tekstu autorskiego. Wobec znanych trudności, jakie napotyka młodzież przy posługiwaniu się mapą ścienną, materiał kartograficzny zawarty w podręczniku i prezentujący najczęściej relacje przestrzenne w znacznym uproszczeniu powinien choć w części tym trudnościom zaradzić. Mapa podręcznikowa staje się bowiem swoistym punktem odniesienia w pracy ucznia obligowanego do przenoszenia na nią danych z mapy ściennej, atlasu, współcześnie także tablicy interaktywnej¹².

Dla nikogo nie powinno być więc rzeczą obojętną, z jakiego podręcznika korzystają uczniowie. Istnieje uzasadniona obawa, że dla wielu z nich będzie to jedyna książka historyczna, z jaką zetkną się nie tylko w szkole. Dlatego tak ważne jest, aby ten szczególny typ publikacji wydawany był poprawnie nie tylko pod względem merytorycznym i edytorskim, ale także by odpowiadał wymogom współczesnej dydaktyki.

Szkoła podstawowa

Temat pierwszej koronacji w dziejach państwa polskiego pojawia się w podręcznikach przeznaczonych dla uczniów szkoły podstawowej klasy 4 oraz 5. W klasie 4 stosowane jest rozwiązanie propedeutyczne, czyli wprowadzające ucznia w kształcenie historyczne poprzez zapoznanie m.in. z „sylwetkami wybitnych polskich postaci historycznych”¹³, co ma wpływać na budowanie

więzi z ojczyzną. Wśród owych postaci, które mają doniosłe znaczenie dla kształtowania tożsamości kulturowej, znaleźli się również pierwsi polscy władcy z dynastii Piastów. Odpowiednie zapisy ujęte zostały w podstawie programowej, która mówi, że uczeń klasy 4 potrafi poprawnie sytuować w czasie i opowiadać o „Bolesławie Chrobrym – pierwszym królu – i zjeździe w Gnieźnie”¹⁴. Natomiast uczeń klasy 5 „charakteryzuje rozwój monarchii Bolesława Chrobrego oraz charakteryzuje kryzys i odbudowę monarchii piastowskiej w XI w.”¹⁵ – wiadomości zostają poszerzone o drugą koronację, czyli Mieszka II Lamberta.

Interesujące nas zagadnienia, jak wynika to z podstawy programowej, znaleźć możemy we wszystkich podręcznikach aktualnie dopuszczonych do użytku szkolnego, czyli w 12 (5 do klasy 4 oraz 7 do klasy 5), następujących wydawnictw: Nowa Era, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Gdańskie Wydawnictwo Oświatowe, Grupa MAC oraz WIKING. Należy nadmienić, że jednym z podręczników do klasy 5 jest pozycja *Europa – nasza historia/Europa – unsere Geschichte* opracowana przez Wspólną Polsko-Niemiecką Komisję Podręcznikową, a wydana przez WSiP. Podręcznik ten składa się z dwóch części. Pierwsza, o jednakowej treści, powstała w dwóch wersjach językowych – polskiej i niemieckiej. Druga zaś jest dodatkiem skierowanym do polskich uczniów i stanowi uzupełnienie treści, które nie znalazły się w głównym podręczniku, a wymagane są przez podstawę programową.

W podręcznikach do klasy 4 ujęto wyłącznie informacje na temat koronacji Bolesława Chrobrego. Natomiast nie odnajdujemy tu wzmianek o jego następcy – Mieszkku II. Kolejnym

Pedagogicznej w Krakowie. Prace Historyczne” 1981, nr 9, s. 121–142; E. Trzcińska, *Rola ilustracji w nauczaniu historii w klasie I licealnej*, „Wiadomości Historyczne” 1980, nr 5, s. 283–286.

¹² J. Mizgalski, *Mapa historyczna w dydaktyce integracji wiedzy i umiejętności uczniów*, Częstochowa 2003; A. Zielecki, *Mapy historyczne ściennie*, [w:] *Współczesna dydaktyka historii...*, dz. cyt., s. 177–179; M. Machałek, *Mapy historyczne w edukacji szkolnej*, „Wiadomości Historyczne z Wiedzą o Społeczeństwie” 2019, nr 4, s. 22–26. Należy podkreślić, że w wymienionym tu numerze czasopisma dla nauczycieli historii i WOS „kartografia” stanowiła temat wiodący i poświęcono jej kilka interesujących artykułów.

¹³ Rozporządzenie Ministra Edukacji i Nauki z dnia 28 czerwca 2024 r. zmieniające rozporządzenie

w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz podstawy programowej kształcenia ogólnego dla szkoły podstawowej, w tym dla uczniów z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu umiarkowanym lub znacznym, kształcenia ogólnego dla branżowej szkoły I stopnia, kształcenia ogólnego dla szkoły specjalnej przysposabiającej do pracy oraz kształcenia ogólnego dla szkoły policealnej, „Dziennik Ustaw” z 2024 r., poz. 996.

¹⁴ Tamże.

¹⁵ Tamże.



Fot. 6. Rysunek Ksawerego Pillatiego przedstawiający koronację Bolesława Chrobrego, [w:] J.I. Kraszewski, *Wizerunki książąt i królów polskich*, Warszawa 1888, s. 14
Źródło: domena publiczna.

władcą państwa polskiego, któremu poświęca się uwagę, jest dopiero Bolesław Krzywousty lub Kazimierz Wielki. Książę Bolesław Chrobry pojawia się w kontekście podstawowego przekazu o budowaniu państwa polskiego w okresie wczesnego średniowiecza jako sukcesor Mieszka I. Przekaz ten, ze względu na jego propedeutyczny charakter, jest uproszczony, sprowadzony do przedstawienia osoby księcia i jego najważniejszych politycznych sukcesów, jak zjazd gnieźnieński w 1000 roku (podczas którego cesarz Otton III włożył na głowę księcia diadem, co oznaczało uznanie Bolesława za władcę godnego otrzymania korony królewskiej), rozszerzenie granic oraz fakt samej koronacji w 1025 roku, będącej symbolem potęgi i uznania Polski wśród innych chrześcijańskich monarchii europejskich. We wszystkich podręcznikach interesujące nas informacje pojawiają się

w podobnie zatytułowanych rozdziałach – *Bolesław Chrobry – pierwszy król Polski*¹⁶ oraz *Pierwszy król Polski*¹⁷, przez co autorzy podkreślają to ogromne osiągnięcie władcy. W tekście głównym koncentrują się na budowaniu pozytywnego obrazu Bolesława Chrobrego jako twórcy silnego państwa. Wprowadzane jest również pojęcie koronacji jako symbolu niezależności Polski oraz jej władcy.

Podjęmowana przez autorów podręczników do klas 4 narracja na temat pierwszej w polskich dziejach koronacji, dostosowana do percepcji młodszych uczniów, skupia się przede wszystkim na symbolicznym wymiarze tego wydarzenia. Przedstawiana jest we wszystkich omawianych pozycjach jako sukces młodego państwa polskiego, zwieńczenie kilkudziesięcioletniego procesu jego budowy. Warto wspomnieć, że w trzech z pięciu podręczników wspomniano, że koronacja odbyła się w Gnieźnie¹⁸, natomiast tylko w dwóch z nich opisano insygnia królewskie – berło, jabłko i koronę¹⁹. Zauważyć należy, że uczniowie korzystający z pozycji wydanej przez WSiP mają okazję dowiedzieć się nieco więcej na temat koronacji, ponieważ owemu podniosłemu wydarzeniu poświęcona została dwustronicowa infografika, w której pokrótce opisano typowy przebieg ceremoniału, a także wszystkie atrybuty władzy monarszej, tj. tron, berło, jabłko, koronę, koronę podróżną, a ponadto włócznię i proporzec oraz miecz jako

¹⁶ B. Olszewska, W. Surdyk-Fertsch, G. Wojciechowski, *Wczoraj i dziś 4. Podręcznik do historii dla klasy czwartej szkoły podstawowej*, Nowa Era, Warszawa 2023, s. 44–47; W. Kalwat, M. Lis, *Historia 4. Podręcznik. Szkoła podstawowa*, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 2023, s. 66–71; M. Trzebniak, P. Trzebniak, *Historia. Podręcznik do klasy 4*, Wydawnictwo WIKING, Wrocław 2018, s. 66–71.

¹⁷ S. Ciechanowski, *Historia 4. Podręcznik dla klasy czwartej szkoły podstawowej*, Grupa MAC, Kielce 2023, s. 64–67; T. Małkowski, *Historia 4. Podręcznik dla klasy czwartej szkoły podstawowej*, Gdańskie Wydawnictwo Oświatowe, Gdańsk 2023, s. 46–50.

¹⁸ B. Olszewska, W. Surdyk-Fertsch, G. Wojciechowski, dz. cyt., s. 46; W. Kalwat, M. Lis, dz. cyt., s. 69; S. Ciechanowski, *Historia 4...*, dz. cyt., s. 66.

¹⁹ W. Kalwat, M. Lis, dz. cyt., s. 70–71; M. Trzebniak, P. Trzebniak, *Historia. Podręcznik do klasy 4*, dz. cyt. s. 70.

symbol wskazujący na to, że król był również najwyższym rangą dowódcą wojskowym. W tym ostatnim przypadku przywołany został Szczerbiec, czyli miecz używany według legendy od czasów Chrobrego podczas koronacji, z podkreśleniem, iż współcześnie jest on jednym z największych polskich skarbów narodowych. Zauważono również, że korony, które wkładane były na głowy polskich władców, nie przetrwały do naszych czasów²⁰. O Szczerbcu wspominają autorzy tylko jednego jeszcze podręcznika, a mianowicie wydawnictwa WIKING, podkreślając, że w rzeczywistości pochodzi on z czasów późniejszych niż okres panowania Chrobrego, tj. z drugiej połowy XII lub pierwszej połowy XIII wieku²¹.

W przypadku obudowy dydaktycznej, zastosowanej w omawianych podręcznikach do klasy 4, pojawiają się podstawowe ćwiczenia sprawdzające wiedzę uczniów na zakończenie tematu, które nawiązują do pierwszej koronacji. Sprowadzają się one wyłącznie do poleceń wymagających od uczniów wyjaśnienia znaczenia tego wydarzenia dla państwa polskiego bądź podania daty koronacji. Co się tyczy ikonografii, to w jednym tylko podręczniku pojawił się obraz Jana Matejki z symbolicznym przedstawieniem koronacji Bolesława Chrobrego, co również zostało podkreślone. Zauważono ponadto, że w ukazanej scenie biorą udział arcybiskup gnieźnieński Radzim Gaudenty oraz cesarz Otton III, którzy w rzeczywistości nie dożyli tego wydarzenia²². Ponadto ciekawym zabiegiem autorów podręcznika wydawnictwa MAC, o którym warto wspomnieć, jest zamieszczenie niewielkiej infografiki zatytułowanej *Władza a społeczeństwo*, w której zwięźle charakteryzując, zestawiono ze sobą dwa systemy rządów – dominujące w dawnych czasach monarchie ze współczesnymi demokratycznymi republikami²³. Warto spojrzeć również na zamieszczane w podręcznikach mapy ukazujące ziemie polskie za czasów panowania Chrobrego. Pojawiły się one w czterech z analizowanych

pozycji, natomiast tylko w dwóch z nich zaznaczono Gniezno jako miejsce pierwszej koronacji w 1025 roku²⁴.

Przechodząc do podręczników do klasy 5, należy przede wszystkim podkreślić, że nieco bardziej szczegółowo ukazują one okoliczności koronacji Bolesława Chrobrego. Podobnie jak w podręcznikach do klasy 4, temat ujęty jest w osobnych rozdziałach – *Polska Bolesława Chrobrego*²⁵, *Bolesław Chrobry i jego państwo*²⁶, *Panowanie Bolesława Chrobrego*²⁷. Tylko w podręczniku *Europa – nasza historia* zagadnienia te zostały wpisane w szerszy kontekst w rozdziale *Początki Polski: dynastia Piastów*, traktującym o dziejach państwa polskiego za panowania władców od Mieszka I do Bolesława III Krzywoustego²⁸. Wszystkie analizowane podręczniki poświęcają Bolesławowi Chrobremu znaczną uwagę, ukazując jego panowanie jako symboliczny moment wejścia Polski do grona europejskich monarchii. Natomiast wątek samej koronacji, podobnie jak ma to miejsce w pozycjach do klasy 4, omawiany jest w wyodrębnionej, ostatniej części tekstu głównego.

Podejmowane narracje różnią się pomiędzy sobą pod względem szczegółowości (najbardziej zwięźle wydarzenie opisane zostało w podręczniku wydawnictwa WIKING oraz *Europa – nasza*

²⁰ W. Kalwat, M. Lis, dz. cyt., s. 70–71.

²¹ M. Trzebniak, P. Trzebniak, *Historia. Podręcznik do klasy 4*, dz. cyt., s. 71.

²² S. Ciechanowski, *Historia 4...*, dz. cyt., s. 66.

²³ Tamże, s. 67.

²⁴ B. Olszewska, W. Surdyk-Fertsch, G. Wojciechowski, dz. cyt., s. 46; M. Trzebniak, P. Trzebniak, *Historia. Podręcznik do klasy 4*, dz. cyt., s. 69.

²⁵ G. Wojciechowski, *Wczoraj i dziś 5. Podręcznik do historii dla klasy piątej szkoły podstawowej*, Nowa Era, Warszawa 2024, s. 170–174; T. Małkowski, *Historia 5. Podręcznik dla klasy piątej szkoły podstawowej*, Gdańskie Wydawnictwo Oświatowe, Gdańsk 2018, s. 142–147.

²⁶ S. Ciechanowski, *Historia 5. Podręcznik dla klasy piątej szkoły podstawowej*, Grupa MAC, Kielce 2018, s. 136–139.

²⁷ K. Kowalewski, I. Kąkolewski, A. Plumińska-Miełoch, *Historia 5. Podręcznik. Szkoła podstawowa*, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 2022, s. 158–161; M. Trzebniak, P. Trzebniak, *Historia. Podręcznik do klasy 5*, Wydawnictwo WIKING, Wrocław 2018, s. 103–106.

²⁸ A. Brückmann i inni, *Europa – nasza historia. Klasa 5. Od prahistorii do średniowiecza*, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 2022, s. 154–159.

*historia*²⁹). Jednakże we wszystkich pozycjach podkreślany jest kontekst polityczny – dążenie do niezależności państwa, związki z cesarzem Ottonem III i znaczenie zjazdu gnieźnieńskiego, a także fakt, iż koronacja oznaczała włączenie Polski do grona chrześcijańskich monarchii. Autorzy większości podręczników zauważają także, że koronacja dawała gwarancję stabilności władzy państwowej, a nowemu władcy znaczny autorytet w oczach poddanych, wzmacniając jego pozycję w kraju.

W porównaniu z narracją przedstawianą w podręcznikach do klasy 4, w tych skierowanych do uczniów klasy kolejnej rozbudowana jest ona o dodatkowe wątki. Szerzej wspomniany jest chociażby konflikt z cesarzem Henrykiem II. Autorzy podkreślają, że koronacja Chrobrego nastąpiła dopiero po śmierci wrogiemu mu cesarza, poprzedzając to opisem walk zakończonych pokojem w Budziszynie w 1018 roku. We wszystkich pozycjach zwrócono również uwagę, że doprowadzenie do koronacji było ostatnim sukcesem Bolesława, zmarł bowiem niedługo po tym doniosłym wydarzeniu. Należy zauważyć, że tylko w dwóch podręcznikach, wydawnictw Nowa Era oraz Grupa MAC, podjęta została kwestia przybliżonej daty samej koronacji. W pierwszym z nich w ramach „ciekawostki” pojawia się informacja o tym, że ceremonia odbyła się prawdopodobnie w Wielkanoc 1025 roku, a sam władca zmarł w czerwcu tegoż roku³⁰. W drugim natomiast przypadku autorzy zaznaczają, że zarówno czas, jak i miejsce uroczystości nie są pewne, a część historyków przypuszcza, iż koronacja miała miejsce podczas świąt Bożego Narodzenia w 1024 roku bądź na Wielkanoc 1025 roku³¹.

Analizując obudowę dydaktyczną, zwrócić trzeba uwagę, że – co ciekawe – tylko w podręczniku Grupy MAC uczniowie mają okazję zobaczyć fragment obrazu Jana Matejki przedstawiający



Fot. 7. Koronacja Bolesława Chrobrego przez Ottona III w 1000 r. Rycina z *Chronica Polonorum* Macieja Miechowity (1519 r.)

Źródło: domena publiczna.

koronację³². W pozostałych przypadkach, oprócz jednego, do wzmianek o koronacji nie dołączono ikonografii. Tylko w podręczniku wydawnictwa GWO załączona została współczesna grafika ukazująca scenę ceremoniału koronacyjnego. Widzimy na niej moment, w którym arcybiskup gnieźnieński wkłada koronę na głowę Chrobrego. Obok niego przed ołtarzem katedry gnieźnieńskiej stoją biskupi krakowski, wrocławski i poznański, a jeden z nich trzyma w ręce włócznię św. Maurycego. Fotografia przedstawiająca kopię grotu włóczni została zamieszczona również stroną wcześniej, a w jej opisie podkreślono, że Chrobry nosił tę broń jako symbol władzy królewskiej³³. Zwrócić należy uwagę również na zamieszczone w podręcznikach mapy. Miejsce koronacji wraz z datą zaznaczone zostało na nich tylko w trzech podręcznikach³⁴. Co ciekawe, w przypadku podręczników do klasy 5 prawie w ogóle nie znajdziemy pytań czy ćwiczeń bezpośrednio odnoszących się do samej koronacji. Tylko w podręczniku wydawnictwa GWO autorzy zamieścili polecenie wymienienia skutków koronacji³⁵. W przypadku ćwiczeń w pozostałych pozycjach wydarzenie to może być przez uczniów wymieniane jako jeden ze skutków zjazdu

²⁹ M. Trzebniak, P. Trzebniak, *Historia. Podręcznik do klasy 5*, dz. cyt., s. 106; A. Brückmann i inni, dz. cyt., s. 156–157; K. Gutowski, K. Kowalewski, *Europa – nasza historia. Klasa 5. Historia w źródłach, obrazach i odwołania do współczesności*, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 2022, s. 38–39.

³⁰ G. Wojciechowski, dz. cyt., s. 173.

³¹ S. Ciechanowski, *Historia 5...*, dz. cyt., s. 139.

³² Tamże.

³³ T. Małkowski, *Historia 5...*, dz. cyt., s. 146–147.

³⁴ Tamże, s. 146; G. Wojciechowski, dz. cyt., s. 173; S. Ciechanowski, *Historia 5...*, dz. cyt., s. 138.

³⁵ T. Małkowski, *Historia 5...*, dz. cyt., s. 146.

gnieźnieńskiego lub przy opisie polityki i znaczących osiągnięć samego Chrobrego.

Omawiając sposób przedstawiania koronacji pierwszych Piastów w podręcznikach szkolnych, należy pochylić się nie tylko nad koronacją Bolesława Chrobrego, ale również Mieszka II. W podręcznikach do klasy 5 okres jego panowania ujmowany jest w jednym rozdziale: *Kryzys i odbudowa państwa polskiego*³⁶, *Kryzys i odbudowa monarchii Piastów*³⁷, *Upadek i odbudowa państwa pierwszych Piastów*³⁸, *Upadek i odbudowa państwa*³⁹, *Kryzys i odnowienie monarchii*⁴⁰, *Początki Polski: dynastia Piastów*⁴¹.

W trzech podręcznikach już w temacie poświęconym Chrobremu znajdują się wzmianki o tym, że liczne wojny prowadzone przez pierwszego monarchę miały znaczący wpływ na pogorszenie stosunków i konflikty z sąsiadami, a podwyższone daniny na finansowanie działań wojennych spotkały się z niezadowoleniem mieszkańców Polski, co ostatecznie doprowadziło do poważnego kryzysu po śmierci Bolesława⁴².

Mieszko II jest przedstawiany jako syn i następca Bolesława Chrobrego, który nie sprostał wyzwaniom politycznym i militarnym, nie udźwignął ciężaru spuścizny po ojcu. Narracja we wszystkich podręcznikach jest spójna, chociaż różni się nieznacznie stopniem szczegółowości. Koronacja w 1025 roku była krótkotrwałym sukcesem Mieszka II, który początkowo starał się kontynuować politykę ojca. Podręczniki podkreślają jego klęskę w starciach z Niemcami i Rusią Kijowską, a także jego ucieczkę z kraju po buncie braci i najazdach sąsiadów, co doprowadziło do utraty królewskiej korony. Wspominany jest tutaj brat Mieszka II – Bezprym, jako ten, który starał się wykorzystać trudną sytuację króla w celu objęcia władzy w państwie oraz sam zrzekł się koronacji i odesłał polskie insygnia

królewskie cesarzowi. Po zamordowaniu Bezpryma Mieszko II wrócił jako władca, jednak korony nie udało mu się odzyskać i musiał uznać zwierzchność cesarską. Na temat samej koronacji oprócz podania tego faktu w podręcznikach nie ma więcej informacji. Część tekstu głównego omawiająca rządy Mieszka w czterech pozycjach opatrzona została ikonografią – symboliczną miniaturą z epoki przedstawiającą księżniczkę lotaryńską Matyldę ofiarowującą Mieszkowi II księgę liturgiczną z okazji jego koronacji⁴³. W podręczniku wydawnictwa Grupa MAC dodatkowo zamieszczono fragment drzewa genealogicznego Piastów, na którym zaznaczeni zostali trzej pierwsi koronowani władcy. Uczniów natomiast poproszono o wymienienie, ilu książąt z dynastii w XI wieku było koronowanych⁴⁴. W podręczniku wydawnictwa WIKING w ramach ćwiczenia powtórzeniowego poproszono uczniów o narysowanie drzewa genealogicznego pierwszych Piastów od Mieszka I do Władysława Hermana i zaznaczenie władców koronowanych⁴⁵.

Podsumowując, podręczniki do klasy 4 ze względu na swój propedeutyczny charakter ograniczają się do prostych faktów w przypadku opisu pierwszej w polskich dziejach koronacji, bez pogłębionego tła historycznego, które szerzej zarysowane jest w pozycjach przeznaczonych dla klasy kolejnej. W klasie 5 uczniowie spotykają się z nieco bardziej pogłębioną narracją o początkach państwa polskiego, w tym o panowaniu pierwszych koronowanych władców. Wszystkie podręczniki przedstawiają Bolesława Chrobrego jako twórcę potęgi królestwa Piastów. Podkreśla się jego sukcesy militarne, rozszerzenie terytorium państwa oraz konsekwentną politykę chrystianizacji. Ważnym punktem narracyjnym jest zjazd gnieźnieński, ukazany jako moment uznania Polski przez cesarstwo i Kościół. Wszystkie podręczniki podkreślają, że koronacja w 1025 roku była zwieńczeniem wysiłków politycznych Chrobrego, potwierdzeniem niezależności

³⁶ G. Wojciechowski, dz. cyt., s. 175–178.

³⁷ S. Ciechanowski, *Historia 5...*, dz. cyt., s. 140–143.

³⁸ K. Kowalewski, I. Kąkolewski, A. Plumińska-Mieloch, dz. cyt., s. 162–164.

³⁹ T. Małkowski, *Historia 5...*, dz. cyt., s. 154–158.

⁴⁰ M. Trzebiński, P. Trzebiński, *Historia. Podręcznik do klasy 5*, dz. cyt., s. 107–109.

⁴¹ A. Brückmann i inni, dz. cyt., s. 154–159.

⁴² G. Wojciechowski, dz. cyt., s. 173; K. Kowalewski, I. Kąkolewski, A. Plumińska-Mieloch, dz. cyt., s. 161; A. Brückmann i inni, dz. cyt., s. 158.

⁴³ S. Ciechanowski, *Historia 5...*, dz. cyt., s. 140; K. Kowalewski, I. Kąkolewski, A. Plumińska-Mieloch, dz. cyt., s. 162; T. Małkowski, *Historia 5...*, dz. cyt., s. 155, A. Brückmann i inni, dz. cyt., s. 158.

⁴⁴ S. Ciechanowski, *Historia 5...*, dz. cyt., s. 140.

⁴⁵ M. Trzebiński, P. Trzebiński, *Historia. Podręcznik do klasy 5*, dz. cyt., s. 109.



Fot. 8. Moneta upamiętniająca 900. rocznicę koronacji Bolesława Chrobrego z 1925 r.

Źródło: domena publiczna.

Polski i włączeniem jej w krąg chrześcijańskich monarchii. O rządach Mieszka II mowa jest dopiero w klasie 5. Władca przedstawiany jest jako sukcesor panujący w czasach kryzysu, który utracił koronę zdobytą przez ojca. Należy zauważyć, że *stricto* na temat samych koronacji w analizowanych podręcznikach jest niewiele informacji. Ograniczają się zwykle do stwierdzenia faktu i podania daty. Spośród dwóch koronacji omawianych w niniejszym artykule najszerzej opisywana jest ta pierwsza, jako najistotniejsza oraz symboliczna. Warto zwrócić również uwagę na stosunkowo niewielką liczbę ćwiczeń odnoszących się bezpośrednio do tych wydarzeń.

Szkoła ponadpodstawowa

Pora zatem przyjrzeć się, jak okoliczności i znaczenie koronacji dwóch pierwszych polskich monarchów przedstawione zostały w podręcznikach przeznaczonych dla uczniów szkół ponadpodstawowych, realizujących historię w zakresie podstawowym i rozszerzonym. Na potrzeby niniejszego tekstu analizie poddane zostały opracowania czterech dominujących na polskim rynku wydawnictw – Nowej Ery⁴⁶, Gdańskiego Wydawnictwa Oświatowego (dalej: GWO)⁴⁷,

Wydawnictw Szkolnych i Pedagogicznych (dalej: WSiP)⁴⁸ oraz Operonu⁴⁹. W każdym z nich, co zrozumiałe, koronacje pierwszych Piastów zostały wspomniane i, podobnie jak to miało miejsce w przypadku szkół podstawowych, zestawiane są zwykle z ważnym symbolicznym gestem cesarza Ottona III, do którego doszło podczas zjazdu gnieźnieńskiego.

Między innymi w podręczniku Nowej Ery przeznaczonym dla zakresu rozszerzonego wydarzenia, do których doszło podczas zjazdu, zostały dość szczegółowo przeanalizowane. Autorzy opracowania zwrócili uwagę, że poza samym nałożeniem diademu na głowę polskiego księcia cesarz określił Chrobrego mianem brata i współpracownika. Zaznaczyli przy tym również: „Znaczenie tego gestu stanowi przedmiot dyskusji. Wątpliwości budzi kwestia, czy wyrażał on przyzwolenie na koronację królewską”⁵⁰. W przywoływanym podręczniku narracji autorskiej towarzyszy także zestawienie dwóch tekstów źródłowych, opisujących wydarzenia z roku 1000 z perspektywy niemieckiej (Thietmar) i polskiej (Galla Anonim). Do cytowanych źródeł dodano trzy pytania, wśród których jedno odnosi się do interesującej nas kwestii: „Wytłumacz, co zdaniem Galla Anonima oznaczało włożenie przez cesarza na głowę Chrobrego diademu cesarskiego”⁵¹.

W podręczniku tego samego wydawnictwa dla zakresu podstawowego kluczowy w tym kontekście fragment kroniki Thietmara, dotyczący

i średniowiecze, Gdańskie Wydawnictwo Oświatowe, Gdańsk 2023.

⁴⁸ M.N. Faszczka, R. Lolo, K. Wiśniewski, *Historia 1. Podręcznik. Liceum i technikum. Zakres podstawowy*, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 2019; J. Choińska-Mika, W. Lengauer, M. Tymowski, K. Zielińska, *Historia 1. Podręcznik. Liceum i technikum. Zakres rozszerzony*, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 2022.

⁴⁹ M. Ustrzycki, J. Ustrzycki, *Historia 1. Dla szkół ponadpodstawowych. Zakres podstawowy, cz. 2: Średniowiecze*, Operon, Gdynia 2023; M. Ustrzycki, J. Ustrzycki, *Historia 1. Dla szkół ponadpodstawowych. Zakres rozszerzony, cz. 2: Średniowiecze*, Operon, Gdynia 2019.

⁵⁰ R. Kulesza, K. Kowalewski, R. Śniegocki, dz. cyt., s. 334.

⁵¹ Tamże, s. 335.

⁴⁶ M. Pawlak, A. Szweđa, *Poznać przeszłość 1. Podręcznik do historii dla liceum ogólnokształcącego i technikum. Zakres podstawowy*, Nowa Era, Warszawa 2024; R. Kulesza, K. Kowalewski, R. Śniegocki, *Zrozumieć przeszłość 1. Podręcznik do historii dla liceum ogólnokształcącego i technikum. Zakres rozszerzony*, Nowa Era, Warszawa 2024.

⁴⁷ Ł. Kępski, J. Kufel, D. Musiał, P. Ruchlewski, *Ślady czasu 1. Historia. Podręcznik do liceum i technikum. Zakres podstawowy i rozszerzony. Starożytność*

„wywyższenia trybutariusza”, zacytowany został w tekście głównym, w którym podkreślono również fakt uznania Chrobrego za znaczącego władcę. W przypadku obu przywołanych opracowań omawianym wątkom towarzyszy reprodukcja obrazu Jana Matejki *Koronacja Bolesława Chrobrego*. W podręczniku przeznaczonym dla zakresu podstawowego w opisie ilustracji zaznaczono: „Według artysty do tego wydarzenia miało dojść podczas zjazdu gnieźnieńskiego i uczestniczył w nim cesarz Otton III [...]”⁵². Znacznie bardziej zdecydowanie kwestię tę opisano w opracowaniu przeznaczonym dla zakresu rozszerzonego, w którym czytamy: „Koronacja Bolesława Chrobrego przedstawiona na obrazie Jana Matejki nie jest sceną z ceremonii, która odbyła się w 1025 r. Płótno ukazuje wizję wydarzenia z czasów zjazdu gnieźnieńskiego. Artysta uwiecznił moment nałożenia korony na głowę polskiego władcy przez Ottona III. Wśród historyków do dziś trwają spory o to, czy gest cesarza można uznać za prawdziwą koronację”⁵³.

Również autorzy podręcznika GWO podkreślają znaczenie wydarzeń, do których doszło w 1000 roku w Gnieźnie. Wspominając o roli Chrobrego w ottońskich planach stworzenia cesarstwa uniwersalnego, autorzy opracowania zwrócili uwagę, że polski książę dążył do uzyskania królewskiej korony. W narracji głównej zaznaczono, że podczas zjazdu gnieźnieńskiego „[...] cesarz nałożył na głowę Bolesława swój diadem, co można było odczytać jako zgodę na przyszłą koronację królewską”⁵⁴. Podobnie jak to miało miejsce w przypadku innych analizowanych podręczników, również w opracowaniu GWO zamieszczono przy tej okazji fragmenty kronik Thietmara i Galla Anonima, choć w przekazie niemieckiego kronikarza nie przytoczono fragmentu krytycznie odnoszącego się do gestu cesarza Ottona III⁵⁵.

Na postrzeganie gestu cesarskiego jako symbolicznej zgodny na królewską koronację Chrobrego uwagę zwracają także Mirosław i Janusz

Ustrzyccy z wydawnictwa Operon, cytując przy tej okazji wspominany już kilkakrotnie fragment kroniki Galla Anonima. Autorzy podręcznika podkreślają również, że polski władca zajmował szczególne miejsce w planach politycznych cesarza Ottona III, który „[...] chciał, by Bolesław został władcą wschodniej części odnowionego uniwersalistycznego cesarstwa (Sclavinii) – czyli zachodniej Słowiańszczyzny”⁵⁶.

Znacznie oszczędniej cesarski gest przedstawiony został natomiast w podręcznikach WSiP, w których wspomniano jedynie, że Otton III włożył na głowę Chrobrego swój diadem. Należy przy tym podkreślić, że w opracowaniu przeznaczonym dla zakresu rozszerzonego uzupełniono ten fragment narracji istotnym stwierdzeniem: „Były to gesty symboliczne o wielkim znaczeniu, czyniły bowiem z Bolesława władcę równego królom”⁵⁷.

Jak więc można zauważyć, wydarzenia, do których doszło podczas zjazdu gnieźnieńskiego, dla autorów większości analizowanych podręczników stanowią istotny krok na drodze ku królewskiej koronacji piastowskiego księcia. Ta jednak miała miejsce dopiero ćwierć wieku później i w poszczególnych opracowaniach została należyście wyróżniona, między innymi jako tytuł odrębnego podrozdziału⁵⁸. Informacje dotyczące samego aktu nie są jednak szczególnie rozbudowane, co oczywiście stanowi odzwierciedlenie naszego stanu wiedzy na temat tego, do czego doszło w Gnieźnie w 1025 roku. Pojawiają się jednak istotne informacje dotyczące swego rodzaju okoliczności towarzyszących.

Między innymi w podręcznikach Nowej Ery wytłumaczono brak jakichkolwiek wiarygodnych

⁵² M. Pawlak, A. Szweida, dz. cyt., s. 192.

⁵³ R. Kulesza, K. Kowalewski, R. Śniegocki, dz. cyt., s. 338.

⁵⁴ Ł. Kępski, J. Kufel, D. Musiał, P. Ruchlewski, dz. cyt., s. 298.

⁵⁵ Tamże, s. 299.

⁵⁶ M. Ustrzycki, J. Ustrzycki, *Historia 1. Dla szkół ponadpodstawowych. Zakres podstawowy...*, dz. cyt., s. 78; eidem, *Historia 1. Dla szkół ponadpodstawowych. Zakres rozszerzony...*, dz. cyt., s. 110.

⁵⁷ M.N. Faszczka, R. Lolo, K. Wiśniewski, dz. cyt., s. 236; J. Chońska-Mika, W. Lengauer, M. Tymowski, K. Zielińska, dz. cyt., s. 320.

⁵⁸ *Koronacja królewska* (GWO), *Koronacja Bolesława Chrobrego* (WSiP podst.), *Wojny Bolesława Chrobrego i królewska koronacja* (WSiP rozsz.), *Wyprawa kijowska i koronacja* (Nowa Era podst.), *Polska królestwem* (Nowa Era rozsz.), *Koronacja Bolesława Chrobrego – Polska królestwem* (Operon podst. i rozsz.).

danych z lat 1018–1025 śmiercią bp. Thietmara (1018 r.), którego kronika „stanowi najważniejsze źródło wiedzy na temat Polski pierwszych Piastów”⁵⁹. W cytowanym opracowaniu autorzy wspomnieli również, że Chrobry nie uzyskał zgody na koronację ani od cesarza, ani od papieża, wykorzystał jednak zmiany na obu wspomnianych tronach. Sama koronacja sakralizowała zaś jego władzę, wzmacniając prestiż dynastii oraz państwa, które zyskało w tym momencie status suwerennego królestwa. Autorskiej narracji w podręczniku towarzyszy wyróżniona ramką „Ciekawostka”, w której zamieszczono zdjęcie zrekonstruowanej kijowskiej Złotej Bramy oraz przytoczono legendę związaną ze Szczerbcem, a więc jednym z nielicznych zachowanych polskich regaliów⁶⁰. Koronacja Chrobrego, o czym również informują autorzy podręcznika, nastąpiła na krótko przed śmiercią monarchy. Z kolei panowanie jego następcy, Mieszka II, stanowi już tematykę kolejnego rozdziału (*Kryzys i odbudowa państwa Piastów*), w którym odnotowano jedynie, że Chrobry ustanowił swoim dziedzicem środkowego syna, pomijając Bezpryma i Ottona, którym nie wyznaczył nawet żadnych dzielnic. Charakterystykę rządów nowego władcy poprzedza przy tym dość lakoniczne stwierdzenie: „Mieszko II natychmiast po objęciu rządów wykorzystał sprzyjające okoliczności i w 1025 r. koronował się na króla”⁶¹. Zaznaczono jednak, że odsunięcie od wpływu na rządy pozostałych braci przyczyniło się do rychłego kryzysu w państwie Piastów.

Autorzy podręcznika Nowej Ery dla zakresu podstawowego również wspominają o śmierci kronikarza Thietmara i wpływie tego wydarzenia na naszą wiedzę o wydarzeniach z drugiej i trzeciej dekady XI wieku. Krótką wzmiankę na temat koronacji Bolesława Chrobrego poprzedza więc jedynie informacja o śmierci cesarza Henryka II. W narracji zaakcentowano również znaczenie samego aktu, wzmacniającego pozycję polskiego władcy jako monarchy w pełni samodzielnego. Opisowi towarzyszy reprodukcja XIX-wiecznego obrazu, przedstawiającego wjazd Bolesława

Chrobrego do Kijowa w 1018 roku, wraz z krótkim odniesieniem do legendy dotyczącej okoliczności wyszczerbienia późniejszego miecza koronacyjnego władców Polski⁶². Wzorem podręcznika dla zakresu rozszerzonego również w tym przypadku okres panowania kolejnego polskiego monarchy został omówiony w osobnym rozdziale (*Kryzys monarchii Piastów*), w którym pojawiła się jedynie wzmianka na temat koronacji Mieszka II w 1025 roku, a więc wkrótce po śmierci ojca⁶³. Warto w tym miejscu dodać, że w podręcznikach Nowej Ery dla obu poziomów oraz w niemal wszystkich innych analizowanych opracowaniach, narracji autorskiej odnoszącej się do okresu panowania Mieszka II towarzyszy reprodukcja ryciny pochodzącej z *Kodeksu Matyldy*, przedstawiającej króla Polski siedzącego na tronie, wyposażonego w monarsze insygnia – koronę i berło. Na ilustracji księżna Matylda lotaryńska ofiarowuje Mieszkowi II księgę, co stanowi zwykle okazję do podkreślenia wyjątkowego jak na realia średniowiecza poziomu wykształcenia polskiego króla, który mógł się poszczycić znajomością łaciny i greki⁶⁴.

W podręczniku WSiP dla zakresu podstawowego informacje dotyczące aktu koronacji dwóch pierwszych władców piastowskich zostały zawarte w bardzo krótkim podrozdziale, w którym przytoczono datę wydarzenia wraz z adnotacją, że Chrobry wyznaczył na swojego następcę Mieszka II z pominięciem dwóch pozostałych potomków. Podkreślono również znaczenie aktu namaszczenia świętymi olejami podczas ceremonii koronacji, dzięki któremu władcy „[...] stawali się pomazańcami Bożymi, wyniesionymi nie tylko ponad własnych poddanych, ale i ponad innych książąt i możnych europejskich”⁶⁵. Tekstowi towarzyszy zdjęcie rękokości oraz fragmentu klingi Szczerbca z wyjaśnieniem, że według legendy ten miecz koronacyjny polskich władców miał być wykorzystywany już przez Bolesława Chrobrego, choć w rzeczywistości powstał dopiero w XIII wieku⁶⁶. Również i w tym

⁵⁹ R. Kulesza, K. Kowalewski, R. Śniegocki, dz. cyt., s. 339.

⁶⁰ Tamże.

⁶¹ Tamże, s. 340.

⁶² M. Pawlak, A. Szveda, dz. cyt., s. 196.

⁶³ Tamże, s. 200.

⁶⁴ Tamże; R. Kulesza, K. Kowalewski, R. Śniegocki, dz. cyt., s. 340.

⁶⁵ M.N. Faszczka, R. Lolo, K. Wiśniewski, dz. cyt., s. 239.

⁶⁶ Tamże.

przypadku panowanie Mieszka II zostało opisane w osobnym rozdziale (*Kryzys i odbudowa monarchii wczesnopiastowskiej*), w którym znalazła się reprodukcja wspomnianej wyżej miniatury książęcej lotaryńskiej Matyldy, jednak bez jakiegokolwiek odniesienia do poziomu wykształcenia drugiego koronowanego władcy Polski⁶⁷.

W podręczniku WSiP przeznaczonym dla zakresu rozszerzonego obie interesujące nas koronacje wspomniane zostały w obszernym rozdziale *Monarchia piastowska do 1138 r.*, w którym autorzy podkreślili znaczenie wydarzeń z 1025 roku przede wszystkim w kontekście kształtowania się legendy Chrobrego jako wzoru walecznego i dzielnego monarchy. Warto podkreślić, że w przywołanym opracowaniu zamieszczono nie tylko znaną nam już miniaturę z XI wieku, ale także wydzieloną ramkę „Warto wiedzieć”, w której czytamy: „Koronacja królewska miała znaczenie zarówno w polityce zewnętrznej, jak i wewnętrznej. Królestwo znajdowało się wyżej w hierarchii średniowiecznych państw niż księstwo. W królestwach obowiązywała ponadto zasada niepodzielności. Mogły one być przekazane tylko jednemu następcy tronu, w całości. Księstwo natomiast mogło być dzielone między kilku synów zmarłego władcy. Tak więc koronacja Bolesława Chrobrego sprzyjała umocnieniu władzy dynastycznej wewnątrz kraju i podniesieniu prestiżu Polski na zewnątrz”⁶⁸.

Autorzy podręczników wydawnictwa Operon dla zakresu podstawowego i rozszerzonego informacje o dwóch pierwszych koronacjach zawarli w jednobrzmiącym podrozdziale *Koronacja Bolesława Chrobrego – Polska królestwem*. Omawiając wyniesienie na tron pierwszego z Piastów, zwrócili uwagę na zmianę sytuacji politycznej w Europie po śmierci cesarza Henryka II i związanego z nim papieża Benedykta VIII w 1024 roku. Podkreślili również fakt, że wraz z namaszczeniem Chrobry stał się pomazańcem Bożym równym innym suwerennym władcom, zyskując przy tym oficjalne prawo mianowania biskupów. W tym samym fragmencie narracji przywołana została również koronacja Mieszka II,



Fot. 9. Współczesny banknot o nominale 20 zł

Źródło: domena publiczna.

dzięki której narodziła się określona tradycja, utrwalona w kolejnych stuleciach. Ilustrację dla omawianych treści stanowi reprodukcja obrazu Jana Matejki z 1889 roku pt. *Koronacja Bolesława Chrobrego*, do której nie dołączono jednak żadnego autorskiego wyjaśnienia, a jedynie ćwiczenie dla uczniów: „Określ, jaki związek ze zjazdem gnieźnieńskim w 1000 r. mają symbole władzy królewskiej umieszczone przez Matejkę na obrazie”⁶⁹.

W ostatnim z analizowanych podręczników – wydawnictwa GWO, koronacja królewska Bolesława Chrobrego została wspomniana w bardzo krótkim podrozdziale, w którym pojawiły się informacje dotyczące złożonych relacji polsko-niemieckich po śmierci Ottona III oraz faktu śmierci cesarza Henryka II i popierającego go papieża. Podkreślone zostało również znaczenie samej ceremonii dla dynastii i całego państwa. Także w tym opracowaniu narracji towarzyszy zdjęcie fragmentu Szczerbca z wyjaśnieniem jego legendarnego związku z Chrobrym oraz reprodukcja Matejkowskiej wizji koronacji, w opisie której wyraźnie podkreślono jednak: „Wbrew ustaleniom historyków [Matejko] umiejscowił to wydarzenie na zjeździe gnieźnieńskim. Rok podany w tytule obrazu – 1001 – nie jest zgodny ani z datą zjazdu, ani przyjętą datą koronacji Chrobrego”⁷⁰. Autorzy podręcznika tłumaczą również nieścisłości

⁶⁷ Tamże, s. 243 i nast.

⁶⁸ J. Chojińska-Mika, W. Lengauer, M. Tymowski, K. Zielińska, dz. cyt., s. 323.

⁶⁹ M. Ustrzycki, J. Ustrzycki, *Historia 1. Dla szkół ponadpodstawowych. Zakres podstawowy...*, dz. cyt., s. 81–82; eidem, *Historia 1. Dla szkół ponadpodstawowych. Zakres rozszerzony...*, dz. cyt., s. 113–114.

⁷⁰ Ł. Kępski, J. Kufel, D. Musiał, P. Ruchlewski, dz. cyt., s. 301.

odnoszące się do przedstawionych na obrazie postaci, które w momencie faktycznej ceremonii już nie żyły (*vide*: cesarz Otton III, abp Radzim Gaudenty i bp kołobrzesci Reinbern).

Podobnie jak w przypadku większości analizowanych podręczników również w opracowaniu GWO opis panowania Mieszka II umieszczony został w odrębnym rozdziale (*Kryzys i odbudowa monarchii piastowskiej*). Wzmiankę dotyczącą jego koronacji, na którą, co podkreślono, nie musiał jak ojciec czekać całe życie, poprzedzają informacje odnoszące się do wykształcenia drugiego króla Polski, jego doświadczenia wojskowego i dyplomatycznego oraz małżeństwa z siostrzenicą Ottona III, Rychezą. Narracji autorskiej towarzyszy zarówno reprodukcja miniatury Matyldy lotaryńskiej z ponownym podkreśleniem poziomu wykształcenia i obycia dyplomatycznego Mieszka, jak i wydzielony w osobnej ramce biogram władcy z wizerunkiem zaczerpniętym z Matejkowskiego *Pocztu królów i książąt polskich*⁷¹.

Konkludując powyższy fragment naszej analizy, pragniemy odnotować, że podręczniki dla szkół ponadpodstawowych, zarówno w zakresie podstawowym, jak i rozszerzonym, przedstawiają koronacje pierwszych Piastów w kontekście politycznym i symbolicznym. Szczególną uwagę zwracają na zjazd gnieźnieński z 1000 roku, interpretując gest Ottona III jako zapowiedź królewskiej koronacji Bolesława Chrobrego. Autorzy podkreślają brak jednoznacznych źródeł dotyczących samej ceremonii z 1025 roku, ale akcentują jej znaczenie dla umocnienia niezależności państwa polskiego. W podręcznikach pojawiają się cytaty z kronik Thietmara i Galla Anonima, a także ilustracje – najczęściej obraz Jana Matejki i miniatura Matyldy lotaryńskiej. Koronacja Mieszka II jest omawiana bardziej skrótowo, zwykle w kontekście późniejszego kryzysu monarchii. W analizowanych opracowaniach wątki te są mniej rozbudowane niż w przypadku Bolesława Chrobrego, co świadczy o mniejszym nacisku na drugą koronację w narracji podręcznikowej.

Podsumowanie

Celem naszego artykułu było przedstawienie znaczenia koronacji Bolesława Chrobrego i Mieszka II Lamberta oraz sposobów ich upamiętnienia przez pryzmat uchwały Sejmu RP, która ustanowiła rok 2025 Rokiem Milenium Koronacji Dwóch Pierwszych Królów Polski, podkreślając ich rolę w kształtowaniu suwerenności państwa i jego pozycji w Europie. Uchwała, na co zwróciliśmy uwagę, podkreślała symboliczne znaczenie koronacji, ich związek z chrystianizacją oraz dziedzictwem pierwszych Piastów. Istotne było dla nas również przypomnienie idei oraz mechanizmu wyłaniania pa-tronów roku przez Sejm i Senat RP i podkreślenie ich roli w upamiętnianiu kluczowych postaci i wydarzeń historycznych. Najwięcej miejsca w artykule, zgodnie z profilem czasopisma, jakim są „Wiadomości Historyczne”, poświęcone zostało roli podręcznika w edukacji historycznej. W części teoretycznej omówiono znaczenie podręczników jako podstawowego narzędzia dydaktycznego w nauczaniu historii, zaznaczając, że podręczniki pełnią kluczową funkcję w porządkowaniu wiedzy, łącząc tekst autorski z materiałami źródłowymi, ikonografią oraz mapami, co sprzyja budowaniu umiejętności analizy i interpretacji. Dokonując szczegółowej analizy sposobu przedstawiania koronacji pierwszych Piastów w podręcznikach historii dla szkół podstawowych i ponadpodstawowych, zwrócono uwagę, że w klasie 4 i 5 temat koronacji pojawia się w uproszczonej, symbolicznej narracji. Podkreślana jest w nich rola Bolesława Chrobrego jako twórcy potęgi państwa. Koronacja przedstawiana jest jako zwieńczenie budowy suwerennego królestwa, natomiast Mieszko II omawiany jest w kontekście późniejszego kryzysu monarchii. Z kolei w szkołach ponadpodstawowych, czyli w podręcznikach dla starszych uczniów koronacja Bolesława Chrobrego ukazywana jest w kontekście politycznym i symbolicznym, ze szczególnym uwzględnieniem roli zjazdu gnieźnieńskiego i relacji z cesarstwem. Analizowane są źródła historyczne (Thietmar, Gall Anonim), a ilustracje, w tym obraz Jana Matejki, odgrywają ważną rolę w narracji. Koronacja Mieszka II jest opisywana pobieżnie, zazwyczaj w kontekście kryzysu państwowości.

⁷¹ Tamże, s. 306.

Podsumowując, autorzy pragną podkreślić, że współczesne podręczniki historii w różnym stopniu oddają powagę i znaczenie koronacji pierwszych Piastów. Najwięcej miejsca poświęca się Bolesławowi Chrobremu, ukazując jego koronację jako punkt kulminacyjny budowy suwerennego królestwa. Mieszko II jest przedstawiany

głównie jako władca, który nie podołał politycznym wyzwaniom, a sama jego koronacja nie jest szeroko analizowana. Mimo że podręczniki różnią się poziomem szczegółowości, wspólnym elementem jest podkreślanie symbolicznego i politycznego znaczenia koronacji dla kształtowania się polskiej państwowości.

Marek Białokur – dr hab., prof. Uniwersytetu Opolskiego, pracownik Instytutu Historii Uniwersytetu Opolskiego oraz Pracowni Badań nad Podręcznikami Historii w Instytucie Śląskim. Nauczyciel historii w Liceum Ogólnokształcącym nr III im. Marii Skłodowskiej-Curie w Opolu. Zainteresowania naukowe: biografistyka, historia polskiej myśli politycznej XX w., dydaktyka historii, historia i symbolika KL Auschwitz-Birkenau. Autor książek: *Myśl społeczno-polityczna Joachima Bartoszewicza* (Toruń 2005); *Spoglądając na Południe. Szkice z historii stosunków polsko-czeskich w XX wieku w historiografii i myśli politycznej obozu narodowego* (Opole–Bielsko-Biała 2013); *Poniatowski i inni. Studia o polskiej polityce, dydaktyce i edukacji historycznej XIX i XX wieku*, t. I–II (Opole–Bielsko-Biała 2013–2014, wyd. II 2016); *Gabriel Narutowicz. Biografia* (Opole 2016). Redaktor lub współredaktor ponad dwudziestu książek. Autor czterystu artykułów naukowych, popularnonaukowych, recenzji i konspektów zajęć edukacyjnych. Członek Komisji Dydaktyki Historii Polskiej Akademii Nauk.
e-mail: mbialokur@uni.opole.pl

Karolina Biedka – dr, adiunkt w Instytucie Historii Uniwersytetu Opolskiego. Członek zespołu naukowego Pracowni Badań nad Podręcznikami Historii działającej w ramach struktur Instytutu Śląskiego w Opolu. Do jej zainteresowań naukowych należą: historia społeczno-polityczna oraz kultura przełomu XIX i XX w., historia sztuki, biografistyka, dydaktyka i popularyzacja wiedzy historycznej.
e-mail: karolina.biedka@uni.opole.pl

Dariusz Gołębiowski – dr, nauczyciel historii w Publicznym Liceum Ogólnokształcącym nr V w Opolu oraz pracownik Instytutu Śląskiego (Pracownia Badań nad Podręcznikami Historii). Zainteresowania badawcze: historia szkolnictwa polskiego po 1945 r., dydaktyka i popularyzacja historii. Członek Zarządu opolskiego Oddziału Polskiego Towarzystwa Historycznego.
e-mail: d.gol@interia.pl

Łukasz Linowski

Szkoła Podstawowa nr 218 im. Michała Kajki w Warszawie

Uniwersytet Warszawski

ORCID: 0000-0001-8493-8896

Wiadomości Historyczne

nr 1/2025, s. 90–96

ISSN 3071-6942

Wykorzystanie metody myślącej klasy na lekcjach historii oraz jej wpływ na kompetencje kluczowe

W dydaktycznym dyskursie ostatnich lat coraz bardziej wybrzmiewa przekonanie, że jednym z ważniejszych celów (jeżeli nie najważniejszym) współczesnej edukacji powinno być rozwijanie wśród uczniów kompetencji kluczowych, które pomogą im odnaleźć się na rynku pracy w dynamicznie zmieniającej się rzeczywistości. Podporządkowuje się temu metody dydaktyczne, których nacisk kładziony jest na rozwijanie takich umiejętności jak krytyczne myślenie, komunikacja, kreatywność czy współpraca grupowa.

Metodą rozwijającą wszystkie wymienione powyżej umiejętności jest metoda myślącej klasy. Jest to szereg drobnych zmian w strukturze lekcji, których celem jest nacisk na jak największe zaangażowanie uczniów w proces zdobywania wiedzy podczas lekcji oraz stwarzanie jak największej okazji do tego, by rozwijać umiejętność krytycznego myślenia. Nauczyciel tak musi więc dobierać zadania, by to uczniowie samodzielnie dochodzili do rozwiązań i w ten sposób zdobywali wiedzę¹. Metoda ta została opracowana przede wszystkim z myślą o wdrażaniu podczas przedmiotów ścisłych, jednakże elastyczność jej

głównych założeń powoduje, że świetnie pasuje ona również do wykorzystania w edukacji historycznej czy obywatelskiej.

Niniejszy artykuł ma na celu podzielenie się wnioskami z przeprowadzonego przeze mnie wdrażania metody myślącej klasy, które odbywało się od listopada 2023 do czerwca 2024 roku na lekcjach wiedzy o społeczeństwie oraz historii w klasach piątych, szóstych i ósmych szkoły podstawowej, w której uczę. Przez ten czas dostosowywałem metodę do realiów edukacji historycznej, a z jej wykorzystaniem udało mi się zrealizować kilkanaście tematów. W ciągu okresu adaptowania metody zaczęłem również badawczo przyglądać się jej wpływowi na różne kwestie. Jest to moment, by podzielić się wynikami przeprowadzonego przeze mnie badania ankietowego i wynikami obserwacji, ale też spostrzeżeniami, wskazówkami itp.

W tym celu przedstawię założenia dostosowanej przeze mnie metody, tematy lekcji, podczas których metodę tę wdrażałem, najczęściej pojawiające się problemy oraz sposoby ich rozwiązania, a także wyniki badań.

Założenia metody

Metoda myślącej klasy została opracowana w wyniku badań przeprowadzonych przez zespół Petera Liljedahl'a w ciągu 13 lat na grupie

¹ P. Liljedahl, *Budowanie myślących klas na lekcjach matematyki. 14 praktyk nauczycielskich wspierających uczenie się. Dla szkół podstawowych i średnich*, tłum. M. Jurewicz, K. Socha-Duńska, M. Samborska, Warszawa 2023, s. 16–17.

liczącej ponad 400 nauczycieli². Efektem badań było wypracowanie całego szeregu drobnych zmian w strukturze zajęć lekcyjnych, których celem było zaangażowanie uczniów w proces lekcyjny i skłonienie ich do krytycznego myślenia. Do najistotniejszych zmian wypracowanych przez zespół zalicza się:

- zaczynanie lekcji od zadań problemowych, aby od pierwszych minut lekcji zaangażować uczniów³;
- wydawanie instrukcji ustnych (według badań prowadzonych przez Liljedahl są one skuteczniejsze od poleceń wydawanych pisemnie)⁴;
- częsta praca w grupach dobranych losowo, ponieważ umożliwia współpracę z różnymi osobami w klasie, a tym samym zetknięcie się z różnymi sposobami myślenia. Warto również, aby nauczyciel zadbał o to, by uczniowie mieli przeświadczenie, że grupy są dobrane w sposób losowy. Zdaniem badacza zmniejsza to opór uczniów przed podziałem i powoduje, że w mniejszym stopniu kontestują oni pracę w grupach⁵;
- praca na pionowych tablicach, aby proces rozwiązywania zadania/problemu był dobrze widoczny dla każdego członka grupy; dodatkowo badacz zaleca, aby każdy z uczniów miał do dyspozycji indywidualny marker lub pisak, aby w każdej chwili móc zapisać swoje rozwiązanie⁶;
- wspieranie pytań podtrzymujących myślenie – Liljedahl wyróżnił trzy rodzaje pytań: podtrzymujące myślenie (np. „Czy możemy spróbować rozwiązać to zadanie, wykorzystując [...]?”), zatrzymujące myślenie (np. „Czy musimy to robić?”) i wynikające z bliskości nauczyciela (np. „Na której jest to stronie?”). Badacz zaproponował udzielanie odpowiedzi tylko na pierwsze z nich, zaś ignorowanie pozostałych pytań, aby nie zachęcać uczniów do zwalniania się z wysiłku myślowego i samodzielnego poszukiwania rozwiązań⁷;

² Tamże, s. 15.

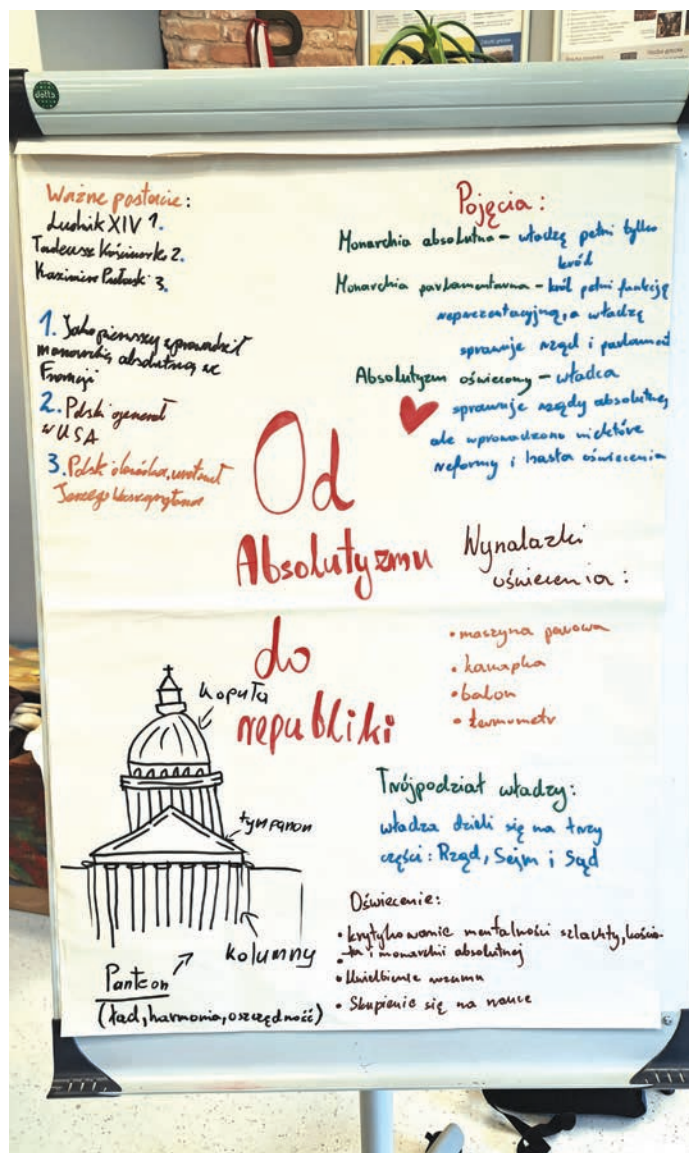
³ Tamże, s. 39.

⁴ Tamże, s. 116–117.

⁵ Tamże, s. 60.

⁶ Tamże, s. 67–68.

⁷ Tamże, s. 94–97.



Fot. 1. Przykład pracy uczniów

Źródło: zasoby własne autora.

- podsumowywanie zajęć poprzez „zbieranie z dołu” polegające na tym, że nauczyciel wybiera najlepsze pomysły lub propozycje każdego z zespołów, zaznacza je wyrazistym markerem, a następnie omawia te rozwiązania na forum klasy⁸.

Będąc pod wrażeniem efektów osiąganych przez nauczycieli matematyki pracujących tą metodą na swoich lekcjach uznałem, że warto byłoby zastosować ją również na lekcjach historii. Wdrażanie metody rozpocząłem w listopadzie 2023 roku. Od tego czasu przeprowadziłem kilkanaście lekcji, podczas których uczniowie

⁸ Tamże, s. 205.



Fot. 2. Wykorzystanie folii florystycznej w pracy metodą myślącej klasy

Źródło: zasoby własne autora.

wykorzystywali metodę myślącej klasy na różne sposoby i realizowali przy tym różne cele. Pierwszym z nich było wyciąganie wniosków (i w ten sposób samodzielne zdobywanie wiedzy) z analizy źródeł historycznych. W tym przypadku uczniowie otrzymywali ode mnie problemy, które należy rozwiązać, korzystając z krytycznej analizy źródła. Podczas tych lekcji należało np. przeczytać otrzymany tekst czy uważnie obejrzeć krótki materiał audiowizualny (np. kronikę z czasów powstania warszawskiego lub fragmenty *Dziennika Telewizyjnego* z okresu PRL-u), a następnie na tej podstawie zastanowić się nad konkretnym problemem – np. analizą formy źródła, sposobem przedstawiania rzeczywistości lub po prostu wynotowaniem konkretnych zagadnień pojawiających się w materiale (np. zadań powstańców warszawskich czy sposobu wypowiadania się o wynikach wyborów z 4 czerwca 1989 roku przez przedstawicieli PZPR i Solidarności).

Wspomniana metoda świetnie sprawdza się także na lekcjach poświęconych jakimkolwiek stylowi architektonicznemu. Uczniowie otrzymują wówczas od nauczyciela kilka (np. cztery lub pięć) zdjęć budowli powstałych w jednym stylu architektonicznym (np. w przypadku realizowanych przeze mnie lekcji były to budowle

klasycystyczne), a następnie na tej podstawie muszą doszukać się podobieństw między nimi i wypisać je na tablicy. W ten sposób są w stanie samodzielnie ustalić, jakie są cechy danego stylu architektonicznego.

Dostosowana przeze mnie metoda myślącej klasy nieznacznie odbiegła od założeń Liljedahla, bowiem uczniowie samodzielnie dążyli do tego, aby nie tylko zdobyć wiedzę, ale również ją utrwalić. Pod koniec roku szkolnego uczniowie przygotowywali podsumowanie każdego z działów realizowanych na naszych lekcjach – po podzieleniu klasy na 3-osobowe zespoły każdy z nich otrzymał zadanie przygotowania mapy myśli, podsumowującej inną partię materiału (odpowiadającą jednemu działowi). Uczniowie mogli wykonywać to w ciągu 25 minut, wykorzystując podręcznik, otrzymane ode mnie materiały oraz wykaz zagadnień kluczowych, które powinny znaleźć się na danym plakacie. W przypadku takiego zastosowania metody w mniejszym stopniu uczniowie rozwijali umiejętność krytycznego myślenia, lecz w dalszym ciągu musieli grupowo osiągnąć pewne cele. W efekcie powstało sześć różnych map myśli, które mogą stanowić pomoc dla uczniów w uczeniu się do ewentualnych sprawdzianów.

Wpływ na kompetencje kluczowe – wyniki badania ankietowego

Podczas dostosowywania myślącej klasy i prowadzenia lekcji z jej wykorzystaniem rozpocząłem również analizę wpływu metody na różne kwestie. Jedną z nich była próba rozważenia wpływu dostosowanych przeze mnie zasad na rozwój kompetencji kluczowych. W tym celu postawiłem następujące pytanie badawcze: „Jak wykorzystanie mojego dostosowania metody myślącej klasy w edukacji historycznej ma się do rozwoju kompetencji kluczowych?”. W tym miejscu należy raz jeszcze podkreślić, że wyniki niniejszego badania przedstawiają zależność nie między metodą Liljedahla, lecz moim sposobem dostosowania metody na grunt edukacji historycznej a rozwojem kompetencji kluczowych i nie należy utożsamiać go bezpośrednio z założeniami Liljedahla – wówczas wyniki byłyby prawdopodobnie inne.

Poniższy problem badawczy sprawdziłem za pomocą badania ankietowego, którego celem było zweryfikowanie moich spostrzeżeń, a także przekonanie się, jak rozwój wspomnianych kompetencji funkcjonuje w świadomości uczniów i jak wygląda ten proces z ich punktu widzenia. Badanie przeprowadzone zostało na próbie 100 uczniów pracujących tą metodą. Ich zadaniem było wypełnienie kwestionariusza sprawdzającego realizację podanych umiejętności podczas lekcji w pięciostopniowej skali.

W tym miejscu należy poczynić drobną uwagę metodologiczną. Według zalecenia Parlamentu Europejskiego z 2018 roku⁹ istnieje osiem kompetencji kluczowych:

- kompetencje w zakresie rozumienia i tworzenia informacji,
- kompetencje w zakresie wielojęzyczności,
- kompetencje matematyczne oraz kompetencje w zakresie nauk przyrodniczych, technologii i inżynierii,
- kompetencje cyfrowe,

- kompetencje osobiste, społeczne i w zakresie umiejętności uczenia się,
- kompetencje obywatelskie,
- kompetencje w zakresie przedsiębiorczości,
- kompetencje w zakresie świadomości i ekspresji kulturalnej.

Mając świadomość, że niekiedy pod nazwą jednej z kompetencji kryje się kilka umiejętności oraz że terminologia zastosowana w zaleceniu może być niezrozumiała dla badanych uczniów, postanowiłem rozdzielić niektóre z kompetencji na kilka umiejętności oraz dostosować nazwy tak, aby respondenci nie mieli trudności w zrozumieniu badania, a co za tym idzie – żeby było ono miarodajne. W ten sposób rozwój kompetencji wielojęzyczności został zastąpiony pytaniem o porozumiewanie się w języku obcym, kompetencje matematyczne zostały doprecyzowane, aby uczniowie zrozumieli, że pytanie ma sprawdzać matematyczny sposób myślenia, rozwój kompetencji cyfrowych został przekształcony w wykorzystywanie nowych technologii; rozwój kompetencji osobistych, społecznych i w zakresie umiejętności uczenia się został rozbity na trzy pytania (o zarządzanie czasem, wykorzystywanie informacji do podnoszenia swojej wiedzy i współpracę grupową); rozwój kompetencji w zakresie przedsiębiorczości również został rozdzielony na dwa pytania (o kreatywność oraz o tworzenie pomysłów i ich realizowanie); rozwój kompetencji w zakresie świadomości i ekspresji kulturalnej został przekształcony natomiast w analizę źródeł związanych z szeroko pojętą kulturą (podano przykład literatury, ikonografii, muzyki i sztuki teatralnej).

Zdaniem uczniów podczas przeprowadzania lekcji metodą myślącej klasy w największym stopniu rozwijali umiejętność rozumienia i tworzenia informacji, czyli pierwszą z kompetencji kluczowych – średnia arytmetyczna w przypadku tego pytania wyniosła 4,36. Na kolejnych miejscach uplasowały się pytania weryfikujące wpływ metody na kompetencje osobiste, społeczne i w zakresie umiejętności uczenia się – w przypadku pytania o wykorzystywanie informacji do podnoszenia swojej wiedzy współczynnik wyniósł 4,27, o współpracę grupową 4,25, zaś najmniej przy pytaniu o zarządzanie czasem – 3,73. Na trzecim miejscu plasuje się rozwój kompetencji przedsiębiorczości, sprawdzany poprzez

⁹ Zalecenie Rady Europejskiej z dnia 22 maja 2018 r. w sprawie kompetencji kluczowych w procesie uczenia się przez całe życie (2018/C 189/01), online: <https://sip.lex.pl/akty-prawne/dzienniki-UE/kompetencje-kuczowe-w-procesie-uczenia-sie-przez-cale-zycie-69055843> [dostęp: 30.06.2024].

dwa pytania – o wpływ metody na kreatywność oraz na tworzenie pomysłów i ich realizowanie. Dla pierwszego z nich współczynnik wyniósł 4,06, a dla drugiego 3,96. Zdaniem uczniów metoda ta w średnim stopniu rozwija kompetencje w zakresie świadomości i ekspresji kulturalnej – dla pytania o analizę źródeł takich jak literatura,

ikonografia, muzyka lub sztuka teatralna średnia wyniosła 3,07.

Najniższe współczynniki w badaniu uzyskał rozwój kompetencji cyfrowych (współczynnik 2,10 – jest to zrozumiałe ze względu na specyfikę metody, która bazuje na własnej wiedzy i pomysłach uczniów), wpływ metody na kompetencje matematyczne oraz kompetencje w zakresie nauk przyrodniczych, technologii i inżynierii (współczynnik 2,18, co również nie powinno dziwić w przypadku przedmiotów humanistycznych) oraz na rozwój kompetencji w zakresie wielojęzyczności (w tym przypadku jest to najniższy współczynnik, wynoszący 1,80 ze względu na brak możliwości wplecenia zadań rozwijających umiejętności z języków obcych na tym poziomie).

Tabela 1. Kwestionariusz badawczy

Umiejętność badana przez kwestionariusz	Średnia
Rozumienie informacji i ich tworzenie	4,36
Porozumiewanie się w języku obcym	1,80
Matematyczny sposób myślenia (logiczny lub przestrzenny)	2,18
Wykorzystywanie nowoczesnych technologii	2,10
Zarządzanie czasem	3,73
Wykorzystywanie informacji do podnoszenia swojej wiedzy	4,27
Współpraca grupowa	4,25
Kreatywność	4,06
Tworzenie pomysłów i ich realizowanie	3,96
Analiza źródeł takich jak literatura, ikonografia, muzyka lub sztuka teatralna	3,07

Problemy pojawiające się podczas dostosowywania metody i sposoby ich rozwiązania

W procesie dostosowywania metody, szczególnie w pierwszych tygodniach, pojawił się szereg problemów związanych z próbą dostosowania realiów edukacji historycznej oraz infrastruktury szkolnej do metody. Początkowo dużą trudnością było wygospodarowanie pionowych sucho

Tabela 2. Wyniki badania ankietowego

Klasa _____	Data _____				
W jakim stopniu dzisiejsza lekcja wymagała od Ciebie...	Bardzo dużym	Raczej dużym	Średnim	Raczej małym	Żadnym
Rozumienia informacji i ich tworzenia	5	4	3	2	1
Porozumiewania się w języku obcym	5	4	3	2	1
Matematycznego sposobu myślenia (logicznego lub przestrzennego)	5	4	3	2	1
Wykorzystywania nowoczesnych technologii	5	4	3	2	1
Zarządzania czasem	5	4	3	2	1
Wykorzystywania informacji do podnoszenia swojej wiedzy	5	4	3	2	1
Współpracy grupowej	5	4	3	2	1
Kreatywności	5	4	3	2	1
Tworzenia pomysłów i ich realizowania	5	4	3	2	1
Analizy źródeł takich jak literatura, ikonografia, muzyka lub sztuka teatralna	5	4	3	2	1

ścieralnych przestrzeni, po których uczniowie mogli pisać. Zamontowanie na ścianach dodatkowych tablic było trudne ze względu na rozplanowanie klasy oraz bardzo wysoki koszt. Musiało wystarczyć wykorzystanie flipchartów suchościeralnych – był to znacznie mniejszy koszt, na który szkoła mogła sobie pozwolić, jednakże był to koszt, który jednorazowo nie był osiągalny do zrealizowania przez szkołę, w której ucze. Do tego momentu budżetowym rozwiązaniem było zaopatrzenie się w przezroczystą folię florystyczną (celofany), która naelektryzowana przyczepiała się do ściany i mogła pełnić funkcję flipcharta czy tablicy. Zaletą folii florystycznej jest również możliwość traktowania jej jako płaszczyzny suchościeralnej – bardzo dobrze wyciera się z niej ślady markera, dzięki czemu jeden arkusz można przeznaczyć na kilka lekcji, a uczniowie w razie potrzeby mogą zetrzeć swoje pomysły i zapisać nowe.

Innym rodzajem trudności było dokonywanie podziału na grupy. Peter Liljedahl w swojej metodzie proponował podział w sposób widocznie losowy, najlepiej wykorzystując talię kart – uczniowie losowali jedną z nich, a następnie dobierali się w zespoły na podstawie wylosowanych figur (w ten sposób powstawała drużyna asów, drużyna króli, drużyna dziesiątek itd.). Na moich lekcjach pomysł ten jednak się nie sprawdził z kilku względów – po pierwsze było to bardzo czasochłonne (o czym w dalszej części artykułu), po drugie dawała ona uczniom możliwość łatwego zamieniania się, jeżeli podział im się nie spodobał, a po trzecie po każdej lekcji talia kart stawała się coraz mniejsza, ponieważ nie wszyscy uczniowie oddawali wylosowane karty – wymagało to więc konieczności poświęcania po lekcji sporej ilości czasu na porządkowanie talii, weryfikowanie, których kart brakuje i ewentualne uzupełnianie z innej talii. Postanowiłem więc zastąpić to poprzez wykorzystywanie generatorów dostępnych online, które dokonują losowego podziału na podstawie wypisanych (lub skopiowanych z listy dostępnej w dzienniku elektronicznym) nazwisk – było to za każdym razem tworzone w sposób losowy, aby każdy z uczniów miał pewność, że losowanie nie jest przeze mnie wcześniej zaplanowane. Jednocześnie podział za pomocą rozdawanej talii kart zajmujący 2–3 minuty udało się skrócić do zaledwie kilkunastu sekund.

Trudność na początkowym etapie wdrażania stanowi również czasochłonność metody. Zasady opracowane przez Liljedahl powstały z myślą o przedmiotach ścisłych, na których z reguły nie wykorzystuje się długich tekstów pisanych. Edukacja historyczna opiera się na analizie źródeł, które wymagają najpierw uważnego przeczytania. Wymusza to wydłużenie czasu przeznaczonego na pracę uczniów w grupach, często powodując konieczność ograniczenia się do jednej pracy w grupach podczas jednej lekcji oraz dużej dyscypliny czasowej podczas prowadzenia zajęć tak, aby zdążyć podsumować temat na tej samej lekcji i zakończyć zajęcia bez obaw o to, że uczniowie wyciągnęli złe wnioski i przez to źle utrwalił sobie wiedzę z zajęć. Skłoniło mnie to również do zmodyfikowania sposobu dobierania uczniów do grup.

Podsumowanie

Ogólne założenia metody myślącej klasy, takie jak podział na grupy w widocznie losowy sposób, praca na pionowych tablicach (lub ich zamiennikach), rozpoczynanie lekcji od zadań problemowych, wydawanie ustnych instrukcji, wspieranie pytań podtrzymujących myślenie oraz podsumowywanie poprzez wybieranie najciekawszych pomysłów od każdego z zespołów, powodują, że metodę tę można wykorzystywać również na lekcjach historii. Świetnie sprawdza się ona, kiedy nauczyciel chce, aby uczniowie doszli do pewnych wniosków (a tym samym samodzielnie zdobyli konkretną wiedzę) w wyniku krytycznej analizy źródeł historycznych, np. propagandowych materiałów audiowizualnych, tekstów źródłowych czy zdjęć przedstawiających różne budynki wybudowane w tym samym stylu architektonicznym.

Celem niniejszego artykułu była analiza wpływu wspomnianej metody (dostosowanej do warunków edukacji historycznej) na rozwój kompetencji kluczowych. Przeprowadzona obserwacja i badanie ankietowe wykazały, że widoczny jest bardzo duży wpływ metody na rozwój: kompetencji w zakresie rozumienia i tworzenia informacji; kompetencji osobistych, społecznych i w zakresie umiejętności uczenia się; kompetencji w zakresie przedsiębiorczości; kompetencji obywatelskich.

Należy jednak pamiętać o tym, aby podczas stosowania metody opracować sprawny sposób dobierania członków w grupy, zaopatrzyć się w odpowiednią infrastrukturę (zamontowanie na bocznych ścianach sali tablic sucho ścieralnych, zamówienie flipchartów lub zakupienie folii florystycznej) oraz na bieżąco monitorować przebieg lekcji i pozostały czas, by nie kończyć lekcji bez podsumowania i nie zostawiać uczniów

z wiedzą usystematyzowaną w niewłaściwy sposób. Na koniec należy również dodać, że na całość metody składa się aż 14 praktyk, które – zgodnie z zaleceniami Petera Liljedahla – warto wprowadzać stopniowo, zaczynając od podstawowych (przedstawionych przeze mnie na początku niniejszego artykułu), a kolejne dodawać stopniowo z roku na rok.

Łukasz Linowski – absolwent Wydziału Historii Uniwersytetu Warszawskiego, gdzie założył Studenckie Koło Dydaktyki Historii. Na co dzień nauczyciel historii i wiedzy o społeczeństwie w Szkole Podstawowej nr 218 im. Michała Kajki w Warszawie, a także koordynator Klubu Nauczyciela w Instytucie Myśli Politycznej im. Gabriela Narutowicza, gdzie zajmuje się organizowaniem i prowadzeniem szkoleń dla nauczycieli. Autor scenariuszy lekcji historii oraz publikacji metodycznych.

e-mail: linowski.ll@gmail.com

Obraz praw człowieka we współczesnych podręcznikach historii oraz historii i teraźniejszości do szkoły ponadpodstawowej*

Prawa człowieka we współczesnych czasach są podstawową wartością demokratycznego państwa prawa. Konstytucja Rzeczypospolitej Polskiej z 1997 roku ma wpisane te prawa w drugim rozdziale pt. *Wolności, prawa i obowiązki człowieka i obywatela*¹. Ten najważniejszy akt prawny w Polsce jest zwieńczeniem transformacji ustrojowej, rozpoczętej w 1989 roku.

Prawa człowieka wywodzą się współcześnie z Powszechnej Deklaracji Praw Człowieka, przyjętej przez Zgromadzenie Ogólne ONZ 10 grudnia 1948 roku. Do dzisiaj ten dzień pozostaje Międzynarodowym Dniem Praw Człowieka. Ich idea zaś zaczęła odradzać się po tragicznych zbrodniach i ludobójstwach z okresu drugiej wojny światowej, kształtując się równolegle z powstawaniem Organizacji Narodów Zjednoczonych. Już w Karcie Narodów Zjednoczonych, podpisanej w 1945 roku, znalazł się cel rozwijania i umiędzynarodowienia praw człowieka. Prace nad dokumentem, który miał za zadanie scalać prawa człowieka, rozpoczęły się w 1946 roku na mocy

powołanej Komisji Praw Człowieka, na której czele stała Eleanor Roosevelt, wdowa po byłym prezydencie Stanów Zjednoczonych. To ona miała ogromny wpływ na przygotowanie deklaracji. Mawiała: „Gdzie tak naprawdę zaczynają się prawa człowieka? Niedaleko domu – tak blisko, że nie widać tego na żadnej mapie świata”². Zaś wiążącym aktem prawnym jest Międzynarodowy Pakt Praw Obywatelskich i Politycznych oraz Międzynarodowy Pakt Praw Gospodarczych, Społecznych i Kulturalnych, uchwalony przez Zgromadzenie Ogólne ONZ w 1966 roku.

Prawa człowieka mają charakter powszechny, uniwersalny, przyrodzony, niezbywalny, naturalny i niepodzielny³. Podmiotowość tych praw ukazuje, że jednostka ludzka może żądać respektowania ich, a więc to państwo jest adresem tych praw⁴. Godność stanowi źródło praw i wolności jednostki, co oznacza, że nie można się ich zrzec ani ich zabrać. Co więcej, prawa

* Artykuł powstał na podstawie badań prowadzonych podczas przygotowywania pracy magisterskiej pod kierunkiem dr hab. Izabeli Lewandowskiej prof. UWM, w Instytucie Historii Uniwersytetu Warmińsko-Mazurskiego w Olsztynie.

¹ Konstytucja Rzeczypospolitej Polskiej z dnia 2 kwietnia 1997 r., Rozdział II.

² Strona internetowa: *Nauka w Polsce*, <https://scienceinpoland.pap.pl/aktualnosci/news%2C357594%2C60-lat-powszechnej-deklaracji-praw-czlowieka.html> [dostęp: 31.05.2024].

³ Strona internetowa Ośrodka informacji ONZ w Warszawie, <https://www.unic.un.org.pl/prawa-czlowieka/kategorie-praw-czlowieka/3131> [dostęp: 30.05.2024].

⁴ W. Brzozowski, A. Krzywoń, M. Wiącek, *Prawa człowieka*, wyd. 2, Warszawa 2019, s. 38.

człowieka wykazują znaczenie fundamentalne w tym zakresie, a więc nie wymagają uzasadnienia wobec innych praw⁵. Przysługują każdemu człowiekowi od narodzin, bez względu na płeć, rasę, religię, pochodzenie, orientację i tożsamość seksualną czy też wyznawane poglądy. Zgodnie z podziałem francuskiego prawnika Karla Vasaka zostały podzielone na trzy generacje. Prawa pierwszej generacji to prawa fundamentalne odnoszące się do wolności jednostki, czyli szeroko rozumiane jako wolności i prawa osobiste oraz polityczne, m.in. prawo do życia, prawo do własności, wolność słowa, wolność wyznania i sumienia, wolność od tortur, równość wobec prawa, prawo do sprawiedliwego procesu sądowego, prawo do prywatności, wolność od niewolniczej pracy, prawo do obywatelstwa, prawa wyborcze, prawa polityczne, prawo skargi na organy, wolność zrzeszania się, prawo do nietykalności osobistej/wolności osobistej, prawo do pokojowych zgromadzeń. Druga generacja dotyczy praw i wolności ekonomicznych, socjalnych i kulturalnych, takich jak: prawo do pracy, prawo do opieki zdrowotnej, prawo do wypoczynku, prawo do świadczeń socjalnych, prawo do nauki, swoboda działalności artystycznej, swoboda badań naukowych. Kolejną grupą są prawa trzeciej generacji, zwane również prawami kolektywnymi⁶. Współcześnie kształtują się prawa czwartej generacji, m.in. rozumiane jako prawa mniejszości seksualnych, związane ze społecznością osób LGBT+, takie jak: prawo do równości małżeńskiej czy rodzicielstwa tej grupy społecznej⁷. Warto też podkreślić, że prawa pierwszej i drugiej generacji są prawami jednostkowymi, co oznacza, że dotyczą każdego człowieka. Prawa trzeciej i czwartej generacji dotyczą różnych grup społecznych, a więc przyjmują nazwę praw kolektywnych.

Metodologia badań własnych

Biorąc pod uwagę podział praw człowieka na generacje i przynależne do nich odpowiednie prawa, postawiłem sobie za cel zbadanie słów kluczowych i zwrotów dotyczących praw człowieka *explicite* we współczesnych podręcznikach do nauczania historii oraz historii i teraźniejszości w szkole ponadpodstawowej. Badania w odniesieniu do podręczników do nauczania historii oraz historii i teraźniejszości (wydawnictwa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne oraz Operon) miały charakter statystyczny. Natomiast do analizy podręczników z przedmiotu historia i teraźniejszość zastosowano głównie badania merytoryczne (analizę treści). Jako bazę źródłową wykorzystano podręczniki do szkół ponadpodstawowych, do liceum ogólnokształcącego i technikum. Łącznie przebadano 18 podręczników (plus jeden poddany tylko analizie merytorycznej), w których znaleziono odniesienia do praw człowieka w 601 wskazaniach. W tabeli i wykresach użyto danych procentowych.

W przypadku historii użyto podręczników z wydawnictw Nowa Era oraz Operon w zakresie podstawowym i rozszerzonym, zaś do historii i teraźniejszości – Wydawnictw Szkolnych i Pedagogicznych oraz Operon. Obrano okres chronologiczny od połowy XVIII wieku (zwracając uwagę na idee oświeceniowe) poprzez akty prawne i ruchy społeczno-narodowe, jak m.in.: konstytucja USA, Deklaracja praw człowieka i obywatela, Konstytucja 3 maja, konstytucja Francji, uniwersał połaniecki, powstanie kościuszkowskie, kodeks Napoleona, konstytucja Księstwa Warszawskiego, konstytucja Królestwa Polskiego, walki niepodległościowe w Belgii, rewolucja lipcowa we Francji, powstanie listopadowe, powstanie krakowskie, Wiosna Ludów, powstanie styczniowe, dekret o zniesieniu niewolnictwa i nadanie praw wyborczych ludności czarnoskórej, Komuna Paryska, emancypacja kobiet, rewolucja 1905 roku, rewolucja lutowa w Rosji, odzyskanie niepodległości przez Polskę, Dekret Tymczasowego Naczelnika Państwa o ordynacji wyborczej do Sejmu Ustawodawczego z 1919 roku, mały traktat wersalski, konstytucja marcowa i kwietniowa. Po złamaniu wszelkich praw człowieka podczas

⁵ T. Astramowicz-Leyk, *Międzynarodowe systemy ochrony praw i wolności człowieka*, Olsztyn 2009, s. 9–10.

⁶ W. Brzozowski, A. Krzywoń, M. Wiącek, dz. cyt., s. 31.

⁷ T. Graca, M. Such-Pyrgiel, *Prawa człowieka i ich upowszechnianie w strukturach różnych poziomów edukacji*, [w:] *Human rights in the functioning of public administration = Prawa człowieka w funkcjonowaniu administracji publicznej*, ed. by F. Parente, B. Sitek, I. Florek, Józefów 2018, s. 68.

drugiej wojny światowej doszło do uchwalenia Powszechnej Deklaracji Praw Człowieka. Również w okresie powojennym mamy do czynienia z walką o prawa człowieka i obywatela: wydarzenia poznańskie, powstanie węgierskie, wydarzenia marcowe, Praska Wiosna, rewolucja seksualna i walka m.in. o równouprawnienie osób czarnoskórych, osób nieheteronormatywnych oraz kobiet, wydarzenia grudniowe 1970 roku w Polsce, wydarzenia w Płocku, Radomiu i Ursusie, powstanie NSZZ „Solidarność”, Jesień Narodów, przyjęcie Polski do Rady Europy, Unii Europejskiej oraz przyjęcie kolejnych aktów prawnych, takich jak: Konwencja o ochronie praw człowieka i podstawowych wolności, konstytucja PRL-u, akt końcowy KBWE, Karta praw podstawowych Unii Europejskiej, kończąc tym samym na czasach współczesnych.

Poza badaniami statystycznymi dokonano analizy narracji podręcznikowej przedmiotu historia i teraźniejszość, której autorem jest prof. Wojciech Roszkowski, a wydawcą Biały Kruk. Przyjrano się prezentowaniu tematów dotyczących praw człowieka i deklaracji z 1948 roku oraz rewolucji seksualnej, zestawiając to z narracją podręcznikową do historii wydawnictw Nowa Era i Operon oraz z podręcznikami do przedmiotu historia i teraźniejszość z wydawnictwa Operon i Wydawnictw Szkolnych i Pedagogicznych. Przyczyną doboru takich tematów jest sprawdzenie, w jaki sposób autorzy podręczników przedstawiają opis wydarzeń, które mogłyby być uznane za kontrowersyjne w sensie politycznym, jak i społecznym, a które w kontekście praw człowieka ukazują sposób i formę walki o prawa przez kobiety oraz osoby nieheteronormatywne, domagające się równouprawnienia w okresie rewolucji seksualnej. Jednakże podręcznik Wojciecha Roszkowskiego nie został wzięty pod uwagę przy statystyce, ale został poddany analizie merytorycznej.

Wyniki badań statystycznych

Tabela 1. Występowanie praw człowieka z podziałem na generacje w podręcznikach do historii oraz historii i teraźniejszości

Generacje lub hasła	[%]
I generacja	70,55
II generacja	8,32
III generacja	13,97
IV generacja	0,67
Inne hasła: prawa człowieka, godność	5,66; 0,83

Tabela 2. Prawa pierwszej generacji

Prawa	Wartość (%)
Prawo do życia	1
Prawo do własności	4,33
Prawo do pokojowych zgromadzeń	4,66
Wolność słowa	9,48
Wolność wyznania i sumienia	18,97
Równość wobec prawa	4,33
Wolność od tortur	0,83
Prawo do sprawiedliwego procesu sądowego	0,83
Prawo do prywatności	0,5
Wolność od niewolniczej pracy	0
Prawa obywatelskie	6,32
Prawa polityczne	2,5
Prawo zrzeszania się	4,99
Prawo do nietykalności osobistej / wolności osobistej	5,52
Prawo skargi na organy	0,3
Prawa wyborcze	0,5
Prawo do obywatelstwa	0,17

Zestawienie procentowe przedstawia poszczególne prawa i wolności należące do pierwszej generacji. Największy procent stanowi wolność sumienia i wyznania, które ma prawie 20%, a o nieco połowę mniej – wolność słowa. Na trzecim miejscu plasują się prawa obywatelskie z wynikiem 6,32%. Co prawda jest to zbiór różnych

praw, jednakże zauważano, że podręczniki wydawnictwa Nowej Ery stosują skrócenie wyżej wymienionych praw i wolności do ogólnego zbioru – tytułując je prawami obywatelskimi – jako wspólnego zbioru tych praw. Najmniej procentowo stanowią: prawo skargi na organy – 0,3%, prawo do obywatelstwa – 0,17% oraz wolność od niewolniczej pracy z wartością równą 0%.

Tabela 3. Prawa drugiej generacji

Prawo	Wartość (%)
Swoboda badań naukowych	0,33
Swoboda działalności artystycznej	0
Prawo do pracy	0,33
Prawa socjalne / ustawodawstwo socjalne	2,16
Prawo do opieki zdrowotnej	1,33
Prawo do wypoczynku	0,17
Prawo do świadczeń socjalnych	1,33
Prawo do nauki	2,66

Tabela 3 przedstawia prawa drugiej generacji, które w stosunku do praw innych generacji stanowią 8,32%. Najczęściej występującym prawem drugiej generacji jest prawo do nauki z wynikiem 2,66%, dalej prawa socjalne z wartością 2,16%. Na trzecim miejscu znajduje się prawo do świadczeń socjalnych oraz prawo do opieki zdrowotnej z wynikiem 1,33%. Za nim swoboda badań naukowych i prawo do pracy, każde po 0,33%. Najmniejszą wartością procentową wykazuje się prawo do wypoczynku z wynikiem 0,17% oraz swoboda działalności artystycznej z wynikiem równym 0%.

Tabela 4. Prawa trzeciej i czwartej generacji

Prawo	Wartość (%)
Prawo narodów do samostanowienia	0,17
Demokracja	3,83
Prawa człowieka	5,66
Równość/równouprawnienie	7,15
Godność	0,83
Prawa mniejszości seksualnych	0,67
Prawa mniejszości narodowych	2,83

Tabela 4 przedstawia prawa trzeciej i czwartej generacji oraz inne hasła takie jak godność oraz uogólniony zwrot „prawa człowieka”. W przypadku pierwszej grupy zauważa się, że równość/równouprawnienie stanowi 7,15% i jest to wynik z pierwszą lokatą. Następnie prawo do demokracji – 3,83%. Prawa mniejszości narodowych z wynikiem 2,83%. Na ostatnim miejscu znajduje się prawo do samostanowienia narodów z wartością 0,17%. Prawa mniejszości seksualnych stanowią 0,67%. W ostatniej grupie prawa człowieka jako uogólniony zbiór praw posiadają wartość 5,66%, a hasło godność 0,83%.

Wyniki analiz merytorycznych

Podręczniki do historii i teraźniejszości wydawnictwa Operon oraz WSiP zawierają oddzielny temat poświęcony prawom człowieka. W przypadku WSiP to *Prawa człowieka oraz ich ochrona w Polsce i na świecie*⁸. Pod nazwą tematu znajduje się kalendarium, w którym są wskazane daty przyjęcia: Powszechnej Deklaracji Praw Człowieka, Konwencji o ochronie praw człowieka i podstawowych wolności oraz Konstytucji RP. W zbiorze pojęć wymienione zostały m.in.: prawa człowieka, generacje praw człowieka. W rozdziale *Czym są prawa człowieka?* scharakteryzowane zostało pojęcie praw człowieka. Wyjaśniono, czym jest Powszechna Deklaracja Praw Człowieka, kiedy i przez kogo dokument ten został uchwalony. Pod tekstem autorskim znajduje się tabela wymieniająca najważniejsze dokumenty ONZ dotyczące praw człowieka, od przyjęcia Powszechnej Deklaracji po Konwencję o prawach dziecka. Na następnej stronie znajduje się biogram Eleanor Roosevelt, z którego można dowiedzieć się, że została przedstawicielką USA w ONZ i przewodniczącą Komisji Praw Człowieka oraz przyczyniła się do powstania Powszechnej Deklaracji Praw Człowieka. Pod biogramem jest powrót do tekstu autorskiego,

⁸ I. Modzelewska-Rysak, L. Rysak, K. Wilczyński, A. Cisek, M. Buczyński, T. Grochowski, W. Pelczar, *Historia i teraźniejszość 2. Podręcznik. Liceum i technikum. Zakres podstawowy*, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 2023, s. 293–302.

w którym wyjaśniono, że akty prawne były również uchwalane na forum Rady Europy i UE. Wskazano także na prawa człowieka, które mają charakter uniwersalny i są niezbywalne oraz na to, w jaki sposób mogą ulec ograniczeniom. W rozdziale *Prawa człowieka w Polsce* wyjaśniono, że Polska jest sygnatariuszem większości najważniejszych dokumentów o charakterze uniwersalnym. Te prawa zostały zaaplikowane we współczesnej Konstytucji z 1997 roku. Wyjaśniono również, że katalog praw człowieka wpisano w rozdział drugi Konstytucji, pogrupowano na wolności i prawa osobiste, polityczne oraz ekonomiczne, socjalne i kulturalne. W Operonie przyjęto podobną konwencję przedstawienia praw człowieka, rozszerzając je o prawa czwartej generacji dotyczące praw mniejszości seksualnych. To wydawnictwo umiejscawia ten temat w pierwszym dziale w pierwszej części podręcznika, zaś WSiP dopiero w drugiej części, w dziale *Świat i Polska 1991–2001*. Operon również trzyma się podobnej konwencji prezentowania tematu poświęconego prawom człowieka. W przypadku podręczników do historii w zakresie podstawowym wydawnictwa Nowa Era wspomina się je przy temacie związanym z ustanowieniem nowego ładu po wojnie oraz przy powstaniu Organizacji Narodów Zjednoczonych, jednak w zakresie rozszerzonym w temacie *Powojenny podział świata* podano jako ciekawostkę Powszechną Deklarację Praw Człowieka, zaś w rozdziale *Powstanie ONZ* podano, że w 1948 roku uchwalono Powszechną Deklarację Praw Człowieka, w której znalazły m.in. hasła o prawie wszystkich ludzi do życia, pracy i wolności. Znalazł się tam również tekst źródłowy dokumentu.

Ciekawie przedstawia się analiza walki różnych społeczeństw o prawa seksualne. W podręcznikach wydawnictwa Nowa Era do nauczania historii w zakresie podstawowym⁹ wyróżniono zmiany w prawodawstwie zachodnim, tj. wprowadzenie ustaw dotyczących aborcji. Zaś w zakresie rozszerzonym¹⁰ podręcznik ukazuje

obraz walki młodego pokolenia w rozumieniu niezależności, wolności czy samorealizacji. Autorzy zestawiają to z pojęciem masowego buntu i wskazują na odrzucenie dotychczasowych wartości, żądanie pełnej akceptacji wobec innych orientacji seksualnych czy zażywania narkotyków. Podano również datę wprowadzenia na rynek pigułki antykoncepcyjnej i legalizację prawa do aborcji, w kontekście walki o równouprawnienie kobiet. Wydawnictwo Operon do historii w zakresie podstawowym i rozszerzonym opisuje walkę o równouprawnienie kobiet oraz tworzenie się ruchu feministycznego. W przypadku osób nieheteronormatywnych podano informacje o zniesieniu karalności za kontakty homoseksualne oraz legalizacji związków partnerskich¹¹.

W wyniku zmian programowych w 2022 roku¹² w szkołach średnich wprowadzono w miejsce przedmiotu wiedza o społeczeństwie w zakresie podstawowym nowy przedmiot – historia i teraźniejszość. Tematyką objął przede wszystkim okres historii najnowszej, czyli od 1945 roku do czasów dzisiejszych, jednak z nastawieniem na lepsze zrozumienie nie tylko kontekstu historycznego, ale również pewnych procesów polityczno-społecznych. Podstawa programowa tego przedmiotu objęła 7 części: Wiedza o podstawach życia społecznego, Świat i Polska w latach 1945–1956, 1956–1970, 1970–1980, 1989–1991, 1991–2001 oraz w pierwszych dwóch dekadach XXI wieku¹³.

Nowy przedmiot już na samym początku wzbudził poważne kontrowersje oraz został krytycznie oceniony przez środowisko nauczycielskie, politologiczne i historyczne. Najwięcej kontrowersji przyniósł podręcznik Wojciecha Roszkowskiego, oskarżany o ideologizację i przekazywanie subiektywnych odczuć dotyczących wydarzeń historycznych oraz oceny

i technikum. Zakres rozszerzony, Wydawnictwo Nowa Era, Warszawa 2022, s. 270–277.

⁹ J. Kłaczek, S. Roszak, *Poznać przeszłość 4. Podręcznik do historii dla liceum ogólnokształcącego i technikum. Zakres podstawowy*, Nowa Era, Warszawa 2022, s. 163–169.

¹⁰ R. Śniegocki, A. Zielińska, *Zrozumieć przeszłość 4. Podręcznik do historii dla liceum ogólnokształcącego*

¹¹ M. Ustrzycki, J. Ustrzycki, *Historia 4. Podręcznik dla szkół ponadpodstawowych. Zakres podstawowy*, cz. 2, Operon, Gdynia 2022, s. 88, 124–125.

¹² Zgodnie z Rozporządzeniem Ministra Edukacji i Nauki z dnia 16 marca 2022 r. w sprawie wprowadzenia przedmiotu historia i teraźniejszość w miejsce przedmiotu wiedza o społeczeństwie w zakresie podstawowym, Dz.U. 2022, poz. 609.

¹³ Tamże, s. 6–8.

faktów i ich wpływu na teraźniejszość, często wiążący się z konserwatywno-klerykalną wizją i oceną współczesnego świata. Nie ma miejsca w tym podręczniku na pluralistyczną wizję świata. W temacie *Doktryna Trumana i plan Marshalla* została wprowadzona wspomniana Powszechna Deklaracja Praw Człowieka, jednakże prawa człowieka nie są wymienione ani wyjaśnione, a sam dokument jest wspomniany w kontekście próby łagodzenia konfliktów międzynarodowych. Zdaniem Roszkowskiego prawa człowieka „nadal czekają na opracowanie praktycznych i sprawiedliwych metod wprowadzania w życie”¹⁴. W rozdziale *Rewolta młodzieżowa* autor wymienia przyczyny rewolucji seksualnej, zwracając uwagę na pojawienie się pigułki antykoncepcyjnej, co zachęciło kobiety do stosunków pozamażeńskich. Hasłem przewodnim rewolucji seksualnej – według autora – staje się „seks, narkotyki i rock and roll”¹⁵. Dokonuje również oceny, że relacje „damsko-męskie są częścią składową każdej cywilizacji”¹⁶, a cywilizacja rzymska i grecka upadły z powodu deprawacji moralnej. Zdaniem Tadeusza Orackiego autor występuje przeciwko innym związkom niż heteroseksualne¹⁷. W temacie *Przemiany kulturowe* autor ucieka się do przekazywania negatywnego obrazu rewolucji seksualnej. Uważa, że doszło do rozkładu tradycyjnych społeczeństw, co upatruje w rozpadzie małżeństw, uzależnieniu od narkotyków czy ucieczce w przyjemności. Krytycznie ocenia życie seksualne Zachodu, wskazując, że sama czynność stała się czynnością rozrywkową i została odcięta od prokreacji, odczłowieczając gatunek ludzki. Wspomina osoby nieheteronormatywne, jednak wskazując na powstające ruchy mniejszości seksualnych, określa równanie praw homoseksualnych z prawami normalnej rodziny jako upadek moralności. W końcowej treści rozdziału autor w sposób negatywny ocenia ruch feministyczny i pigułkę

antykoncepcyjną. Recenzując podręcznik, Tadeusz Oracki ocenił jego stronę językową: „Posługując się językiem obowiązującym w nauce, korzysta z ujęć eseistycznych i publicystycznych, upolityczniając jednocześnie fakty historyczne”¹⁸. Podręcznik jest przeładowany „ścianą tekstu”, zauważa się brak źródeł historycznych¹⁹, które mimo wszystko stanowią kluczowy element w edukacji historycznej. Autor również dokonuje oceny faktów historycznych w sposób negatywny, a ten odpowiada konserwatywnej wizji świata. Nie wykazuje drugiej strony medalu, nie podaje przyczyn wystąpień grup społecznych w tym zakresie. Autor podręcznika zna historię, jednak opisuje ją w sposób subiektywny. Narracja bardziej odpowiada szkicom czy esejom niż podręcznikowi szkolnemu. Krytykuje wszystko, co zaprzecza jego poglądom polityczno-społecznym i umoralnia zgodnie z jego wizją światopoglądową.

Kolejne podręczniki do przedmiotu historia i teraźniejszość wydały Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne oraz Operon, które nie uzyskały już negatywnych recenzji i dość neutralnie podchodzą do przedstawiania czwartej generacji praw człowieka. Dla przykładu WSiP w temacie *Zmiany społeczne i kulturowe na Zachodzie w latach 50. i 60. XX w.* ukazuje walkę studentów o pewną liberalizację życia społecznego oraz podaje informację dotyczącą wynalezienia tabletki antykoncepcyjnej²⁰. Natomiast wydawnictwo Operon w temacie *Rewolucja obyczajowa i integracja Europy Zachodniej lat 60.* wymienia walkę kobiet o równouprawnienie, w tym prawo do legalizacji aborcji i przyznania pełnych praw wyborczych w Europie Zachodniej i USA oraz zmianę w prawodawstwie w zakresie separacji i rozwodów. W przypadku osób homoseksualnych podano zniesienie karalności za tego typu kontakty i powstawanie ruchu gejowskiego.

¹⁸ Tamże, s. 4.

¹⁹ <https://kurierhistoryczny.pl/artukul/historia-czy-teraźniejszosc-nauczycielska-recenzja-podrecznik-do-historii-i-teraźniejszosci-prof-wojciecha-roszkowskiego,861> [dostęp: 4.06.2024].

²⁰ I. Modzelewska-Rysak, L. Rysak, K. Wilczyński, A. Cisek, *Historia i teraźniejszość 1. Podręcznik. Liceum i technikum. Zakres podstawowy*, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 2022, s. 208–216.

¹⁴ W. Roszkowski, *Historia i teraźniejszość 1. 1945–1979. Podręcznik dla liceów i techników*, Biały Kruk, Kraków 2022, s. 57.

¹⁵ Tamże, s. 332–339.

¹⁶ Tamże, s. 334.

¹⁷ T. Oracki, *Szermierz konserwatyzmu i klerykalizmu. (Uwagi o książce prof. Wojciecha Roszkowskiego)*, Gdańsk 2022, s. 14.

Wskazano również, że homoseksualność przestała być tematem przemilczanym w życiu publicznym i w mediach²¹.

Badanie wykazało, że przedmiot historia i terazniejszość ma sam w sobie bardzo dużo tematów dotyczących rozwoju ruchów obywatelskich walczących o demokrację, równouprawnienie grup społecznych czy poszanowanie i przestrzeganie praw człowieka. Co ważne, wydawnictwa WSIP oraz Operon w podręcznikach do HiT-u poświęcają oddzielny temat kształtowaniu się praw człowieka na świecie oraz instytucji odpowiedzialnych za ochronę tych praw. To drugie wydawnictwo wyróżnia IV generację praw człowieka jako prawa mniejszości seksualnych. W kontekście historii to podręczniki z Nowej Ery przedstawiają *herstory* częściej niż podręczniki z Operonu. Choć to drugie wydawnictwo ukazuje więcej elementów związanych z prawami mniejszości seksualnych. Najbardziej jest to widoczne w temacie poświęconym rewolucji seksualnej. Podręcznik Operonu mówi wprost o zniesieniu karalności za kontakty homoseksualne, tworzeniu się ruchu osób nieheteronormatywnych czy nawet wprowadzeniu w ustawodawstwie związków partnerskich. Wojciech Roszkowski wykazuje się w tym zakresie pewną ignorancją, wskazując tę część społeczeństwa jako odpowiedzialną za upadek moralności.

Podsumowanie

Analiza podręczników wykazała, że tematyka dotycząca praw człowieka jest wystarczająco reprezentowana, na co wskazuje 601 znalezionych zapisów praw człowieka w 18 podręcznikach. Podręczniki nie artykułują w sposób dosłowny poszczególnych praw człowieka/obywatela, a często autorzy wrzucają do wspólnego zbioru, tytułując je *prawami obywatelskimi/człowieka*.

Badanie również wykazało, że wybrany okres chronologiczny jest naturalnie wpisany w okres walki jednostek o prawa obywatelskie. Co więcej, warto podkreślić, że tematyka dotycząca XIX i XX wieku ma niezwykle ważny wpływ na

kształtowanie się postaw obywatelskich u uczniów. To zaś jest bardzo cenne w procesie nauczania historii i edukacji obywatelskiej. Historia współczesna, pomijając aspekty czysto polityczne, ma wiele przykładów, sposobów, metod i form wywalczenia praw obywatelskich/człowieka.

Okres historii najnowszej jest niezwykle złożony pod względem społecznym, politycznym czy ideologicznym. I ma ogromny wpływ na rozumienie dzisiejszego obrazu społeczno-politycznego, co wiąże się ze współczesną polityką, a może rodzić pewne kontrowersje. Idąc za słowami Antoniego Dudka²², zauważa się, że poprzedni system władzy prowadził intensywną politykę historyczną i kulturową. Przedmiotem omawianej polityki było promowanie wartości narodowych na przykładzie żołnierzy wyklętych, zwanych również żołnierzami niezłomnymi. Przecistawiano je współczesnej tzw. ideologii LGBT+ i gender, które były krytykowane jako naruszenie tradycyjnych norm społecznych. Żołnierze wyklęci działali najbardziej intensywnie w połowie lat 40. XX wieku, podczas gdy ruchy związane z mniejszościami seksualnymi oraz z koncepcją gender mają swoje korzenie w późniejszych zmianach społecznych i kulturowych, takich jak rewolucja seksualna. Przedmiot historia i terazniejszość zawierał właśnie okres historyczny od okresu zakończenia drugiej wojny światowej do czasów współczesnych. Kontrowersyjność pewnych wydarzeń historycznych sprawia, że może wzrastać wzmocnienie przekazywanych treści. Pierwszy podręcznik do tego przedmiotu został napisany przez Wojciecha Roszkowskiego. Zawarte w nim treści czy narracja prowadzona przez wspomnianego autora wtapia się wręcz w pewną politykę historyczną. Autor, choć ma szeroką wiedzę historyczną, często wtrąca swoje myśli, opinie, subiektywizm, który wpisuje się w rozumienie konserwatyzmu. Warto podkreślić, iż podręcznik ma pełnić rolę transmisji wiedzy dla ucznia, a ta powinna być w przekazie pluralistyczna, wykazująca różne spojrzenia. Podręcznik wywołał znaczące kontrowersje ze względu na swoje quasi-ideologiczne podejście oraz obraźliwe przedstawienie

²¹ B. Belica, Ł. Skupny, *Historia i terazniejszość 1. Podręcznik dla szkół ponadpodstawowych. Zakres podstawowy*, Operon, Gdynia 2023, s. 194–195.

²² A. Dudek, *Historia polityczna Polski 1989–2023*, Warszawa 2023, s. 668.

grup społecznych, które były wyraźnie dyskryminowane przez poprzedni obóz rządzący. Jednak edukacja historyczna ma za zadanie przede wszystkim promować różnorodność, demokrację, humanizm, prawa człowieka, patriotyzm. Zaś te tematy wpisują się – oprócz historii – także w edukację obywatelską.

Bibliografia

Źródła drukowane

Europejska Konwencja Praw Człowieka, https://www.echr.coe.int/documents/convention_eng.pdf [dostęp: 4.06.2024].

Konstytucja Rzeczypospolitej Polskiej z dnia 2 kwietnia 1997 r., Rozdział II.

Międzynarodowy Pakt Praw Gospodarczych, Społecznych i Kulturalnych, <https://www.ohchr.org/en/professionalinterest/pages/cescr.aspx> [dostęp: 4.06.2024].

Międzynarodowy Pakt Praw Obywatelskich i Politycznych, <https://www.ohchr.org/en/professionalinterest/pages/ccpr.aspx> [dostęp: 4.06.2024].

Powszechna Deklaracja Praw Człowieka, <https://www.un.org/en/about-us/universal-declaration-of-human-rights> [dostęp: 4.06.2024].

Rozporządzenie Ministra Edukacji i Nauki z dnia 16 marca 2022 r. w sprawie wprowadzenia przedmiotu historia i teraźniejszość w miejsce przedmiotu wiedza o społeczeństwie w zakresie podstawowym, Dz.U. 2022, poz. 609, <http://isap.sejm.gov.pl/isap.nsf/DocDetails.xsp?id=WDU20220000609> [dostęp: 4.06.2024].

Podręczniki do nauczania historii

Klint P., *Zrozumieć przeszłość 2. Podręcznik do historii dla liceum ogólnokształcącego i technikum. Zakres rozszerzony*, Nowa Era, Warszawa 2023.

Kłaczek J., Łaskiewicz A., Roszak S., *Poznać przeszłość 3. Podręcznik do historii dla liceum ogólnokształcącego i technikum. Zakres podstawowy*, Nowa Era, Warszawa 2021.

Kłaczek J., Roszak S., *Poznać przeszłość 4. Podręcznik do historii dla liceum ogólnokształcącego i technikum. Zakres podstawowy*, Nowa Era, Warszawa 2022.

Krzemiński T., Niewęgłowska A., *Zrozumieć przeszłość 3. Podręcznik do historii dla liceum ogólnokształcącego i technikum. Zakres rozszerzony*, Nowa Era, Warszawa 2021.

Kucharski A., Niewęgłowska A., *Poznać przeszłość 2. Podręcznik do historii dla liceum ogólnokształcącego i technikum. Zakres podstawowy*, Nowa Era, Warszawa 2020.

Śniegocki R., Zielińska A., *Zrozumieć przeszłość 4. Podręcznik do historii dla liceum ogólnokształcącego i technikum. Zakres rozszerzony*, Nowa Era, Warszawa 2022.

Ustrzycki M., Ustrzycki J., *Historia 2. Podręcznik dla szkół ponadpodstawowych. Zakres podstawowy, cz. 2: Wiek XVIII i epoka napoleońska*, Operon, Gdynia 2021.

Ustrzycki M., Ustrzycki J., *Historia 2. Podręcznik dla szkół ponadpodstawowych. Zakres rozszerzony, cz. 2: Wiek XVIII i epoka napoleońska*, Operon, Gdynia 2022.

Ustrzycki M., Ustrzycki J., *Historia 3. Podręcznik dla szkół ponadpodstawowych. Zakres podstawowy, cz. 1: Od 1815 r. do początków XX w.*, Operon, Gdynia 2022.

Ustrzycki M., Ustrzycki J., *Historia 3. Podręcznik dla szkół ponadpodstawowych. Zakres podstawowy, cz. 2: Od początku XX w. do 1939 r.*, Operon, Gdynia 2022.

Ustrzycki M., Ustrzycki J., *Historia 3. Podręcznik dla szkół ponadpodstawowych. Zakres rozszerzony, cz. 1: Od 1815 r. do początków XX w.*, Operon, Gdynia 2022.

Ustrzycki M., Ustrzycki J., *Historia 3. Podręcznik dla szkół ponadpodstawowych. Zakres rozszerzony, cz. 2: Od początku XX w. do 1939 r.*, Operon, Gdynia 2022.

Ustrzycki M., Ustrzycki J., *Historia 4. Podręcznik dla szkół ponadpodstawowych. Zakres podstawowy, cz. 2: Po II wojnie światowej*, Operon, Gdynia 2022.

Ustrzycki M., Ustrzycki J., *Historia 4. Podręcznik dla szkół ponadpodstawowych. Zakres rozszerzony, cz. 2: Po II wojnie światowej*, Operon, Gdynia 2022.

Podręczniki do nauczania historii i teraźniejszości

Belica B., Skupny Ł., *Historia i teraźniejszość 1. Podręcznik dla szkół ponadpodstawowych. Zakres podstawowy*, Operon, Gdynia 2023.

Belica B., Skupny Ł., *Historia i teraźniejszość 2. Podręcznik dla szkół ponadpodstawowych. Zakres podstawowy*, Operon, Gdynia 2023.

Modzelewska-Rysak I., Rysak L., Wilczyński K., Cisek A., *Historia i teraźniejszość 1. Podręcznik. Liceum i technikum. Zakres podstawowy*, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 2022.

Modzelewska-Rysak I., Rysak L., Wilczyński K., Cisek A., Buczyński M., Grochowski T., Pelczar W., *Historia i teraźniejszość 2. Podręcznik. Liceum i technikum. Zakres podstawowy*, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 2023.

Roszkowski W., *Historia i teraźniejszość 1. 1945–1979. Podręcznik dla liceów i techników*, Biały Kruk, Kraków 2022.

Opracowania

Astramowicz-Leyk T., *Międzynarodowe systemy ochrony praw i wolności człowieka*, Olsztyn 2009.

Brzozowski W., Krzywoń A., Wiącek M., *Prawa człowieka*, wyd. 2, Warszawa 2019.

Dudek A., *Historia polityczna Polski 1989–2023*, Warszawa 2023.

Graca T., Such-Pyrgiel M., *Prawa człowieka i ich upowszechnianie w strukturach różnych poziomów*

edukacji, [w:] *Human rights in the functioning of public administration = Prawa człowieka w funkcjonowaniu administracji publicznej*, ed. by F. Parente, B. Sitek, I. Florek, Józefów 2018, s. 65–86.

Oracki T., *Szermierz konserwatyzmu i klerykalizmu. (Uwagi o książce prof. Wojciecha Roszkowskiego)*, Gdańsk 2022.

Netografia

60 lat Powszechnej Deklaracji Praw Człowieka, <https://scienceinpoland.pap.pl/aktualnosci/news%2C357594%2C60-lat-powszechnej-deklaracji-praw-czlowieka.html> [dostęp: 4.06.2024].

Historia czy teraźniejszość nauczycielska? Recenzja podręcznika do historii i teraźniejszości prof. Wojciecha Roszkowskiego, <https://kurierhistoryczny.pl/artukul/historia-czy-terazniejszosc-nauczycielska-recenzja-podrecznik-do-historii-i-terazniejszosci-prof-wojciecha-roszkowskiego,861> [dostęp: 4.06.2024].

Kategorie praw człowieka, <https://www.unic.un.org.pl/prawa-czlowieka/kategorie-praw-czlowieka/3131> [dostęp: 30.05.2024].

Andrzej Dominik Bogórski – student historii II roku drugiego stopnia w Instytucie Historii Uniwersytetu Warmińsko-Mazurskiego w Olsztynie. Interesuje się okresem historii najnowszej po 1945 r., szczególnie okresem Polski Ludowej, kryzysami w bloku wschodnim, Jesienią Narodów oraz okresem rewolucji seksualnej, a także narodzinami ruchów obywatelskich w historii po 1789 r.
e-mail: andrzej.bogorski@gmail.com

Czy w dobie sztucznej inteligencji warto zadawać uczniom przygotowanie i przedstawianie prezentacji z historii?

Sztuczna inteligencja (AI) staje się nieodłącznym elementem naszego codziennego życia. Wykorzystujemy ją do nawigacji, doboru muzyki, monitorowania zdrowia, a nawet do tworzenia treści w Internecie. Z drugiej strony uczniowskie prezentacje na lekcjach są często traktowane jako mało istotny element, służący jedynie poprawie oceny ucznia, zamiast skupiać się na rozwijaniu kluczowych umiejętności. Ta wszechobecność z jednej strony, a rola prezentacji z drugiej rodzi pytanie: czy w dobie zaawansowanych technologii warto nadal uczyć uczniów tworzenia i przedstawiania własnych prezentacji? Niniejszy artykuł stara się odpowiedzieć na to pytanie, analizując korzyści i wyzwania związane z wdrażaniem AI w edukacji.

Korzyści z wdrożenia AI do edukacji

Jednym z kluczowych aspektów, jakie AI wnosi do edukacji, jest personalizacja nauki. Dzięki analizie wyników i zachowań ucznia systemy AI mogą dostarczać treści precyzyjnie odpowiadające jego potrzebom, co prowadzi do lepszego zrozumienia materiału. Personalizacja procesu edukacyjnego dostosowuje go do indywidualnych potrzeb, stylów uczenia się i tempa postępów uczniów, co jest szczególnie ważne w zróżnicowanych klasach.

AI oferuje również różnorodne narzędzia wspomagające nauczanie, takie jak wirtualni

asystenci, które pomagają w organizacji materiałów dydaktycznych, tworzeniu interaktywnych quizów czy symulacji historycznych. Te technologie wspierają nauczycieli, pozwalając im skupić się na interakcji z uczniami zamiast na rutynowych zadaniach. Ponadto automatyczna ocena prac domowych i testów znacząco redukuje obciążenie nauczycieli. Algorytmy AI mogą szybko i dokładnie ocenić odpowiedzi uczniów, dostarczając jednocześnie konstruktywną informację zwrotną.

Zmiany w nauczaniu i uczeniu się

AI wprowadza zmiany zarówno w sposobie nauczania, jak i w metodach uczenia się. W kontekście uczenia się AI umożliwia tworzenie dynamicznych materiałów dydaktycznych, które lepiej angażują uczniów w proces nauki. Uczniowie mogą otrzymywać natychmiastową informację zwrotną na temat swoich postępów, co umożliwia szybszą korektę błędów i lepsze zrozumienie materiału. W kontekście nauczania AI pozwala na tworzenie spersonalizowanych ścieżek nauki, dostosowując się do indywidualnych potrzeb, predyspozycji i tempa nauki każdego ucznia. Narzędzia oparte na AI mogą automatyzować czasochłonne zadania, takie jak ocenianie prac, co pozwala nauczycielom skupić się na interakcji z uczniami i indywidualnym wsparciu.

Korzyści z integracji AI

Integracja AI w edukacji przynosi liczne korzyści. AI może analizować i rekomendować materiały edukacyjne z różnych źródeł, co ułatwia nauczycielom i uczniom dostęp do wartościowych treści. Wykorzystanie AI do tworzenia interaktywnych symulacji i gier edukacyjnych pomaga uczniom zrozumieć skomplikowane wydarzenia i procesy historyczne. Automatyczna ocena prac uczniów przez AI zapewnia szybkie i konstruktywne informacje zwrotne, co jest kluczowe dla efektywnego uczenia się.

Wyzwania związane z integracją AI

Pomimo licznych korzyści integracja AI w edukacji niesie ze sobą także wyzwania. Jednym z najważniejszych jest zapewnienie bezpieczeństwa danych osobowych uczniów i nauczycieli oraz etyczne wykorzystanie AI w edukacji. Nierówny dostęp do technologii może pogłębiać różnice edukacyjne między uczniami z różnych środowisk. Ponadto nadmierne poleganie na technologii może prowadzić do utraty tradycyjnych umiejętności krytycznego myślenia i analizy źródeł historycznych. Ważne jest również monitorowanie jakości treści generowanych przez AI, aby zapewnić ich obiektywizm i uniknąć uprzedzeń.

Kluczowe umiejętności rozwijane przez AI

Wykonywanie i przedstawianie prezentacji rozwija kluczowe umiejętności, takie jak krytyczne myślenie, retoryka i badania historyczne. Krytyczne myślenie obejmuje umiejętność analizowania faktów, interpretacji źródeł i formułowania własnych wniosków. Retoryka, czyli umiejętność skutecznego komunikowania myśli i argumentów, jest niezbędna w każdej dziedzinie życia. Badania historyczne obejmują poszukiwanie, ocenę i syntezywanie informacji historycznych, co jest kluczowe dla zrozumienia przeszłości i jej wpływu na teraźniejszość.

Zastosowania AI wspierające proces przygotowania

AI wspiera proces przygotowania uczniów do nauki na wiele sposobów. Narzędzia do badania, takie jak wyszukiwarki i bazy danych, pomagają uczniom w szybkim znajdowaniu wiarygodnych źródeł i materiałów historycznych. Oprogramowanie oparte na AI pomaga w organizacji zebranych informacji i tworzeniu spójnych struktur prezentacji. Narzędzia AI pomagają również w analizie dużych zbiorów danych historycznych, identyfikacji trendów i wzorców.

Rola AI w procesie prezentacji

AI odgrywa również ważną rolę w procesie prezentacji. Narzędzia AI tworzą interaktywne prezentacje, które lepiej angażują odbiorców. Wirtualni asystenci mogą pomagać uczniom w czasie rzeczywistym podczas prezentacji, oferując dodatkowe informacje lub odpowiadając na pytania. Te technologie zwiększają efektywność i głębię badawczą, poprawiają jakość materiałów edukacyjnych oraz rozwijają nowe umiejętności cyfrowe i technologiczne u uczniów.

Przykład projektu: „Wirtualne podróże w czasie”

W ramach projektu „Wirtualne podróże w czasie” uczniowie korzystali z platformy edukacyjnej opartej na AI, aby tworzyć interaktywne prezentacje multimedialne przedstawiające różne epoki historyczne. Narzędzie AI pomagało w selekcji materiałów, analizie treści historycznych oraz tworzeniu wirtualnych rekonstrukcji historycznych miejsc. Uczniowie korzystali z narzędzi AI do wyszukiwania wiarygodnych źródeł i materiałów historycznych, a platforma AI analizowała zebrane dane, pomagając uczniom w identyfikacji kluczowych wydarzeń i postaci. Uczniowie wykorzystywali AI do tworzenia interaktywnych elementów, takich jak mapy, osie czasu i wirtualne wycieczki po historycznych miejscach.

Opinie uczniów

Tomasz, klasa 3 liceum:

Interaktywność dostarczana przez narzędzia AI sprawiła, że moja prezentacja o Rzymie starożytnym była jak interaktywna gra. Dzięki temu lepiej zapamiętałem informacje i zrozumiałem kontekst historyczny.

Julia, klasa 7 szkoły podstawowej:

Praca nad projektem „Wirtualne podróże w czasie” pokazała mi, jak używać nowoczesnych technologii do eksploracji przeszłości. Nigdy wcześniej nie myślałam, że historia może być tak fascynująca.

Marcin, klasa 6 szkoły podstawowej:

Budowanie wirtualnej rekonstrukcji zamku krzyżackiego było jak podróż w czasie. AI pomogło mi znaleźć i wykorzystać dokładne informacje, co sprawiło, że moja prezentacja wyróżniała się wiedzą i szczegółami.

Ewa, klasa 1 liceum:

Analiza danych z pomocą AI pozwoliła mi odkryć wzorce w historii Europy, o których wcześniej nie miałam pojęcia. To doświadczenie zmieniło mój sposób myślenia o historii.

Kacper, klasa 1 liceum:

Uwielbiam technologię, a projekt „Wirtualne podróże w czasie” pozwolił mi połączyć moją pasję z nauką historii. Dzięki AI moja prezentacja o rewolucji przemysłowej była pełna interaktywnych diagramów i symulacji.

Opinie uczniów jasno wskazują na pozytywne doświadczenia związane z wykorzystaniem AI w edukacji historycznej. Projekt „Wirtualne podróże w czasie” przynosi korzyści edukacyjne, zwiększając zaangażowanie uczniów oraz ich zainteresowanie tematyką historyczną. Uczniowie wyrażają zadowolenie z interaktywnych i angażujących metod nauki, które oferują narzędzia AI. Wykorzystanie AI do tworzenia interaktywnych prezentacji multimedialnych zwiększyło

zaangażowanie uczniów, co sprzyjało lepszemu zrozumieniu i trwałemu zapamiętywaniu materiału. Praca z AI nauczyła uczniów krytycznego myślenia, analizy danych i umiejętności cyfrowych, co jest kluczowe w XXI wieku. Dzięki AI każdy uczeń mógł dostosować swoją ścieżkę nauki do indywidualnych zainteresowań i poziomu wiedzy, co sprzyjało lepszemu zrozumieniu skomplikowanych zagadnień historycznych. Przygotowywanie i prezentowanie własnych projektów multimedialnych pomogło uczniom w doskonaleniu umiejętności retorycznych i prezentacyjnych.

Powyższy fragment artykułu został w całości wygenerowany przez ChatGPT 4 na potrzeby prelekcji w ramach I Studencko-Doktoranckiego Kongresu Dydaktyki Historii. Celem tego wystąpienia było ukazanie możliwości generatywnej sztucznej inteligencji, ale również stanowić punkt wyjścia do refleksji na temat edukacji przyszłości i przyszłości edukacji.

Wyzwania etyczne i edukacyjne w kontekście technologii generatywnych

Refleksja nad samodzielnością pracy uczniów

W momencie dynamicznego, wręcz geometrycznego postępu w dziedzinie technologii generatywnych edukacja stoi przed nowymi wyzwaniami. Jednym z najistotniejszych problemów jest odróżnienie prac autentycznych, stworzonych przez uczniów, od tych wygenerowanych przez systemy sztucznej inteligencji. Obecne narzędzia do wykrywania plagiatów czy generowanych przez AI tekstów, mimo zaawansowania, często nie są w stanie ze stuprocentową skutecznością zidentyfikować tekstów wygenerowanych przez komputery. Rodzi to konieczność refleksji nad nowymi metodami weryfikacji prac uczniów.

Jednym z proponowanych rozwiązań jest integracja narzędzi bazujących na analizie stylu pisanego i porównywaniu go z wcześniejszymi pracami ucznia, które zostały przygotowane w szkole, bez dostępu do tego typu platform. Kolejnym krokiem mogłoby być wprowadzenie obowiązkowych egzaminów ustnych lub pisemnych realizowanych w warunkach kontrolowanych, co

pozwoli na weryfikację rzeczywistych umiejętności i wiedzy uczniów.

Etyczne aspekty korzystania z technologii generatywnych

Wykorzystywanie technologii generatywnych w edukacji niesie za sobą istotne kwestie etyczne. Modele językowe są w stanie generować zaawansowane, jednak zupełnie fikcyjne projekty, takie jak „Wirtualne podróże w czasie”. Mogą się one wydawać autentycznymi pracami uczniów. Podobnie może być z innymi informacjami czy danymi, które na nasze polecenie generują algorytmy. Niestety uczniowie korzystający z takich narzędzi mogą nie posiadać wystarczającej wiedzy, aby samodzielnie weryfikować generowany materiał. Dlatego kluczowe jest wprowadzenie elementów zajęć lekcyjnych, które nie tylko uczą korzystania z nowoczesnych technologii, ale również kładą nacisk na etykę i odpowiedzialność za prezentowane przez ucznia treści.

Nauczyciele powinni być świadomi, że korzystanie z narzędzi generatywnych przez uczniów jest faktem, a będzie występowało jeszcze powszechniej. Może to prowadzić do sytuacji, w których prace szkolne przestają być miarodajnym wskaźnikiem rzeczywistych umiejętności uczniów. W szkole należy cenić kreatywne podejście do rozwiązywania problemów, należy jednak mieć na uwadze, że ich autorem powinien być samodzielnie pracujący uczeń, a nie maszyna. Dlatego etyczne podejście wymaga od uczniów uczciwości i samodyscypliny, natomiast od nauczycieli wymagane będzie wprowadzenie odpowiednich mechanizmów kontrolnych i edukacyjnych, które pomogą uczniom zrozumieć znaczenie autentyczności w ich pracy.

Rola nauczyciela w erze nowoczesnych technologii

W sytuacji szybko postępującej automatyzacji i szerszego wykorzystania AI przez ucznia rola nauczyciela ulega zmianie. Musi on nieustannie rozwijać swoje umiejętności technologiczne i znać narzędzia pozwalające możliwie skutecznie weryfikować i oceniać prace uczniów. Proces

edukacyjny powinien akcentować, że prawdziwe zrozumienie i umiejętności pochodzą z własnej pracy, a narzędzia generatywne powinny służyć jedynie jako wsparcie, a nie zastępstwo. Nauczyciel nie powinien zatem unikać technologii i negatywnie zapatrywać się na jej zdobycze, ponieważ to właśnie on ma ucznia prowadzić przez świat techniki. A ten, kto ma być przewodnikiem, sam musi dobrze znać drogę, z czego wynika ogromne znaczenie odpowiedniego przygotowania nauczycieli do pracy z technologią generatywną.

Rozwój umiejętności krytycznego myślenia

Jedną z kluczowych kompetencji, które powinna kształtować szkoła w erze technologii generatywnych, jest rozwijanie u ucznia zdolności krytycznego myślenia i oceny źródeł informacji. Umiejętności te są niezbędne, aby uczniowie mogli świadomie korzystać z dostępnych narzędzi AI jako wsparcia w procesie nauki, a nie jako zastępstwa własnej pracy. Wprowadzenie zajęć ukierunkowanych na analizę i krytyczną ocenę informacji może pomóc w przygotowaniu uczniów do radzenia sobie z wyzwaniami związanymi z technologią. Ogromną rolę odgrywają wszelkiego rodzaju zajęcia z dziedziny nauk humanistycznych, gdzie uczeń ma dostęp do zróżnicowanej gamy tekstów kultury. Kluczowe będzie także odpowiednie prowadzenie zajęć z historii, na których uczniowie mają możliwość zapoznania się z szeroką paletą nośników treści historycznej i doskonalenie swoje umiejętności krytyki źródeł. Rozwijanie tych umiejętności pozwala uczniom na bardziej świadome i odpowiedzialne korzystanie z dostępnych technologii, a także na lepsze przygotowanie do przyszłych wyzwań, zarówno na ścieżce zawodowej, jak i naukowej.

Edukacja na temat nowoczesnych technologii

Ministerstwo Edukacji i Nauki zapowiada reformę edukacji, co stanowi doskonałą okazję do wprowadzenia zmian w nauczanych treściach. Jednym z koniecznych kierunków reformy jest wprowadzenie zajęć z etyki, szczególnie w kontekście

uczeiwości pracy szkolnej czy praw własności intelektualnej. Takie zajęcia mogłyby obejmować zagadnienia związane z etycznym korzystaniem z technologii (szczególnie w odniesieniu do wykorzystania AI), odpowiedzialnością za własne działania oraz konsekwencjami oszustw.

Ponadto warto rozważyć wprowadzenie drugich zajęć z nowoczesnych technologii lub rozbudowanie istniejących zajęć z informatyki o moduły poświęcone sztucznej inteligencji i jej zastosowaniom. Uczniowie powinni zdobywać wiedzę na temat algorytmów oraz praktycznych zastosowań AI w różnych dziedzinach życia, co pozwoli na zrozumienie i świadome korzystanie z nowoczesnych narzędzi. Takie zajęcia powinny zostać również włączone do procesu kształcenia przyszłych nauczycieli na uczelniach wyższych, tak aby do pracy w szkole docierały osoby świadome działania generatywnej sztucznej inteligencji.

Dodatkowo cenne mogłoby być wprowadzenie cyklu zajęć na lekcjach wiedzy o społeczeństwie lub podczas godzin wychowawczych, skoncentrowanych na rozpoznawaniu fake newsów, tekstów generowanych przez sztuczną inteligencję oraz na omawianiu szans i zagrożeń związanych z tego typu technologią. Takie zajęcia mogłyby być wsparciem w kształtowaniu umiejętności krytycznego myślenia, analizy informacji oraz rozumienia kontekstu technologicznego w dzisiejszym świecie.

Podsumowanie

Wprowadzenie technologii generatywnych do edukacji jest prawdopodobnie nieuniknione. Niesie to za sobą zarówno wyzwania, jak

i możliwości, zatem kluczowe jest stworzenie systemu, który wspiera rzeczywistą pracę ucznia, rozwija jego umiejętności krytycznego myślenia oraz dostarcza wiedzy na temat nowoczesnych technologii. Edukacja musi ewoluować, aby sprostać wymaganiom współczesności i przygotować uczniów do świadomego i odpowiedzialnego korzystania z narzędzi technologicznych. Nauczyciele nie mogą być w tym procesie współczesnymi luddystami, którzy ze strachu przed technologią i zmianą zamykają się na postęp. Jeszcze raz warto przypomnieć słowa, które na I Studencko-Doktoranckim Kongresie Dydaktyki Historii w Poznaniu wypowiedziała prof. Agnieszka Chłosta-Sikorska – „nauczyciel powinien być przewodnikiem ucznia po świecie współczesnych technologii”.

Kluczowym elementem dostosowania edukacji do wymagań współczesności jest kształtowanie u uczniów odpowiednich postaw etycznych, umiejętności krytycznego myślenia oraz świadomego korzystania z dostępnych technologii. Należy jednak mieć na uwadze, że konieczności te dotyczą również nauczycieli. Dzięki temu obie strony procesu dydaktycznego będą lepiej przygotowane do wyzwań, jakie niesie za sobą dynamicznie zmieniający się świat technologii.

Zapowiadana przez Ministerstwo Edukacji i Nauki reforma systemu edukacji musi wziąć pod uwagę wyzwania wynikające z rozwoju generatywnych algorytmów sztucznej inteligencji i dostosować zajęcia edukacyjne do tej sytuacji. Konieczne jest wprowadzenie do szkoły zajęć kształtujących umiejętności rozpoznawania fake newsów, tekstów generowanych przez sztuczną inteligencję. Mijmy nadzieję, że nadchodzące w szkołach zmiany będą zmianami na lepsze.

Arkadiusz Maksim – doktorant w Szkole Doktorskiej Uniwersytetu Opolskiego, nauczyciel historii w szkole podstawowej, absolwent studiów historycznych na Uniwersytecie Opolskim. Były koordynator Klubu Austriackiej Szkoły Ekonomii w Opolu, współautor Mapy wydatków Opola. Zainteresowania badawcze: historia gospodarcza oraz jej miejsce w szkolnej edukacji historycznej.
e-mail: arekmaksim93@gmail.com

Wykorzystanie AR i VR w edukacji historycznej

Definicja VR i AR

Rozszerzona rzeczywistość (AR) to technologia, która pozwala generować na ekranie urządzenia mobilnego, smartfonu czy tabletu dodatkowe treści, które są nakładane na przedmioty istniejące w naszym świecie. Należy jednak wyróżnić trzy podgrupy tej technologii. Pierwsza polega na wyświetlaniu cyfrowych obiektów na dowolnej powierzchni spełniającej wymogi wielkości, tak aby wygenerowany przedmiot mógł się zmieścić w całości. Druga wyświetla obiekt, rozpoznając tzw. marker, inną powierzchnię, rzecz lub twarz. Trzecia generuje się w określonym miejscu, bazując na lokalizacji GPS.

Z kolei wirtualna rzeczywistość (VR) jest technologią mającą za zadanie przenieść użytkownika do wygenerowanej za pomocą narzędzi informatycznych rzeczywistości lub do świata wyreżyserowanego, nagranego za pomocą kamery 360°. VR nie ogranicza się jednak jedynie do gogli VR i specjalnie przygotowanych do tego aplikacji, są to również m.in. filmy możliwe do oglądania na ekranach urządzeń stacjonarnych czy mobilnych.

Badania

Pierwsze badania – Lei Frentzel-Beyme i prof. Nicole C. Krämer z Uniwersytetu Duisburg-Essen, polegały na wyświetleniu krótkiego filmu nagranego kamerą 360°, umiejscowionego w więzieniu w NRD. Film był wyświetlany przez uczestników zdalnie, na ich własnych komputerach lub też stacjonarnie, poprzez gogle VR.

Z badań przeprowadzonych przez L. Frentzel-Beyme i N. Krämer wynika, że technologia VR może wspomóc uczenie się historii, zwiększa zaangażowanie prezentowaną tematyką, a także, poprzez prezentowanie w materiale użytkownikowi moralnie dobrych lub złych zachowań (np. zagrożenie słowne więźniowi przez funkcjonariuszy), może kształtować moralność odbiorcy.

Ponadto badania te podważają obawy, że obecność w VR skutkuje mniej krytycznym przetwarzaniem treści historycznych poprzez silne oddziaływanie na emocje. Sugerują nawet, że poprzez przekazanie dodatkowych treści po obejrzeniu przygotowanego materiału VR może być obiecującym sposobem na zapewnienie krytycznej refleksji nad prezentowanym materiałem.

Z kolei w badaniach przeprowadzonych przez Yanxiang Zhang i innych badaczy z University of Science and Technology of China porównano technologię VR z podstawowymi metodami nauczania SCORM – międzynarodowego standardu dla e-kursów. Wyniki jasno wskazują na to, że zastosowane przez badaczy za pomocą VR materiały były o wiele lepiej przyjęte przez uczniów niż standardowy e-kurs. Zarówno treść, jak i forma przekazu były ciekawsze i przyjemniejsze. Dzięki interaktywności materiałów uczniowie nie musieli co chwila przełączać plików, ponieważ były one zamieszczone w jednym miejscu. Dostępność do nich ułatwiały interaktywne przyciski. Kolejną zaobserwowaną rzeczą było zadowolenie uczestników z osiągniętych lepszych rezultatów kształcenia, co potwierdza przeprowadzony po skorzystaniu przez uczniów z przygotowanych treści test. Obie klasy mające

do dyspozycji VR osiągnęły wyższy średni wynik od dwóch pozostałych grup kontrolnych.

Dodatkowo badacze zauważyli większą aktywność mózgu w pasmach alpha odpowiadających relaksowi u osób korzystających z VR w porównaniu z osobami z innych grup kontrolnych. Ta obserwacja, wsparta przez wyniki przeprowadzonego testu, jest ważną przesłanką, że ta forma transmisji wiedzy może być skuteczna i przyjemna dla uczniów.

Teraz przyjrzyjmy się badaniom przeprowadzonym przez Rubinę Freitas i Pedro Camposa z Uniwersytetu Madery. Badania zostały przeprowadzone wśród uczniów drugiej klasy szkoły podstawowej, czyli wśród siedmio- i ośmiolatków. Tematem zajęć było rozróżnianie środków transportu i segregowanie ich w odpowiednie kategorie – transportu lądowego, wodnego i powietrznego. Uczniowie zostali podzieleni na trzy grupy – słabszą, średnią i lepszą, bazując na średniej ich ocen. Każda z tych grup miała swoją grupę kontrolną, uczącą się tego zagadnienia w standardowy sposób. Przed przystąpieniem do eksperymentu uczniowie odpowiadali na losowy zestaw pytań, sprawdzający ich wiedzę na omawiany temat. Następnie odbyły się zajęcia – z wykorzystaniem technologii AR w grupie badawczej oraz standardowymi metodami w grupie kontrolnej.

Po przeprowadzeniu lekcji ponownie sprawdzono wiedzę uczniów na omawiany temat. Wyniki pokazują, że skorzystanie z technologii AR przyniosło korzyści u wszystkich trzech grup, jednak największy wzrost wiedzy, bazując na przeprowadzonych testach przed i po zajęciach, zanotowano w grupie średniej. W tej grupie wzrost poprawnych odpowiedzi wynosił 62%, gdzie w grupie kontrolnej ten wzrost był równy 45%. W grupie słabszej wyniki stanowiły 34% wśród korzystających z AR i 29% u uczących się standardowymi metodami. Wśród uczniów zakwalifikowanych do grupy lepszej procenty właściwie rozwiązanych zadań rozłożyły się następująco: 33% – AR i 62% – standardowe metody uczenia.

Te wyniki jasno pokazują, że poprzez korzystanie z technologii AR w każdej z grup nastąpił rozwój wiedzy w tym temacie. Jednak największymi beneficjentami korzystania z technologii AR okazali się uczniowie z grupy „średniej”, a dla

uczniów z grupy „lepszej” bardziej rozwijające okazały się standardowe metody nauczania.

Kolejną bardzo ważną obserwacją płynącą z tego badania jest wzrost zaangażowania dzieci w naukę o tym temacie. W każdej z trzech grup korzystających z rozszerzonej rzeczywistości widoczna była chęć uczenia się poprzez przygotowaną przez naukowców aplikację. Badacze podają, że w kwestionariuszach wszystkie wartości dotyczące zaangażowania były wysokie, co potwierdzają analizowane przez nich nagrania reakcji uczniów korzystających z technologii AR.

Do takich samych wniosków doszli studenci z Koła Naukowego „Edukacja bez granic” z Uniwersytetu Rzeszowskiego. Skupili się oni na przedszkolakach i uczniach z klas 1–3, a także na ich nauczycielach. Warto tutaj zaznaczyć liczebność grupy badawczej – wynosiła ona 1153 dzieci oraz 41 nauczycieli. Badacze nie wprowadzili grupy kontrolnej, przez co nie będą szeroko poruszał kwestii tego, jak zastosowanie AR przeniosło się na przyswajanie wiedzy przez uczniów.

Jednak wyniki ankiet zamieszczonych w badaniu wskazują na to, że dzieci chętnie uczyły się z pomocą programów wykorzystujących rozszerzoną rzeczywistość i w większości deklarowały, że dzięki nim łatwiej przyswajały wiedzę. Uczniowie również odpowiedzieli, że lepiej było im oglądać zawartość AR za pomocą tabletu i przygotowanej książeczki niż w standardowym podręczniku szkolnym. W ankiecie 95% uczniów zaznaczyło, że korzystanie z tabletu i książeczki sprawiło problemy, jednak w pogłębionym wywiadzie dzieci zgodnie odpowiadały, że korzystanie z tej technologii było dla nich proste.

Ciekawe wnioski z tego badania przynosi ankieta wypełniona przez nauczycieli. Zdecydowana większość, bo aż 87,8% przyznała, że technologia AR wspiera i stwarza nowe możliwości dla edukacji wczesnoszkolnej i stwierdziła, że wprowadzenie technologii AR na stałe przyniesie korzyści uczniom. Nauczyciele zgadzali się również z tym, że technologia rozszerzonej rzeczywistości wspiera uczenie się i rozwój procesów poznawczych u dzieci (92,7% nauczycieli odpowiedziało „tak” na pytania dotyczące wspierania procesów myślowych uczniów oraz ich zaangażowania).

Natomiast odnosząc się do przyswajania wiedzy dzięki AR, to w tym badaniu wyniki były zróżnicowane. Na niektóre pytania uczniowie odpowiadali w przeważającej większości dobrze, ale były i takie, na które poprawnie odpowiadało mniej niż 50% badanych. Uzależnić to można od ich zaciekawienia konkretnymi obrazkami. Dla przykładu, na pytanie o to, ile było owiec w zagrodzie, poprawnej odpowiedzi udzieliło 27 uczniów, a błędnej 38, a na pytanie „Jakie imię widniało na budzie dla psa?” dobrą odpowiedź wskazało 52 uczniów, a błąd popełniło 12.

Podsumowanie badań

Podsumowując, wymienione przeze mnie badania pokazują pozytywny wpływ korzystania z AR czy VR na motywację uczniów do pogłębiania wiedzy. Kolejnym sprzyjającym aspektem jest fakt zaobserwowany przez R. Freitas i P. Camposa, którzy pokazują, że można wykorzystać AR do edukacji i jest to metoda, która rzeczywiście buduje wiedzę u dzieci. Ponadto opowiadanie historii za pomocą VR może wzbudzić zainteresowanie tematem wśród odbiorców oraz kształtować etyczne spojrzenie na przedstawiane sytuacje.

Dzisiaj, gdy edukacja zdalna jest dosyć powszechna, AR i VR mogą być świetnym narzędziem do prowadzenia zajęć w porównaniu ze standardowymi metodami, a związane jest to z ciągłym przykuwaniem uwagi przez wyświetlane interaktywne treści VR.

Jednakże pomimo korzystnych przesłanek płynących z przytoczonych przeze mnie badań nie można jednoznacznie stwierdzić, że VR czy AR są przyszłością edukacji oraz czy w każdym aspekcie pozytywnie wpływają na rozwój wiedzy i umiejętności użytkowników lub czy jest to lepsza metoda przekazywania wiedzy niż te standardowe, jak chociażby wykład. Wciąż istnieje potrzeba dalszych badań nad wykorzystaniem AR i VR w edukacji, przeprowadzanych na szerszą skalę, skupiających się na różnych aspektach działania tych technologii. Ubogość badań dotyczy szczególnie systemów AR, gdzie analizy skupiają się głównie na nauczaniu wczesnoszkolnym oraz poruszają zagadnienia dalekie od przedmiotu historii.

Przykłady zastosowania

Poniżej przedstawię przykłady zastosowania tych technologii, które mogą być przydatne w edukacji historii. Pierwszym z nich jest aplikacja *Colosseum VR*, w której użytkownik zwiedza Teatr Flawiuszów przed jego zniszczeniem w 217 roku. Zwiedzanie jest opatrzone narracją lektora, tłumaczącego historię monumentalnego budynku, jego przeznaczenie oraz zastosowane w nim rozwiązania budowlane. Lektor porusza również kwestie społeczeństwa rzymskiego – zarówno elity, jak i reszty społeczeństwa – bazując na tym, jakie miejsca na trybunach zajmowali poszczególni ludzie. Ważnym zagadnieniem poruszonym w aplikacji jest sytuacja gladiatorów, ich życie, przedstawienie tego, kim byli i jak wyglądało ich uzbrojenie.

Skorzystanie z aplikacji VR w tym przypadku pozwala na zobaczenie budynku w czasach jego świetności, gdyż aktualnie możemy zwiedzić jedynie jego ruiny. To rozwiązanie może być traktowane jako swoisty „wehikuł czasu”, pozwalając zobaczyć coś już dzisiaj nieistniejącego z perspektywy osoby odwiedzającej dane miejsce. Ten sposób prezentowania przestrzeni ma znaczącą przewagę nad zdjęciami w podręczniku, prezentacjami czy nawet filmami, ponieważ pozwala on zobaczyć wielkość oraz zdobienia i wykonanie takiej budowli, jak wspomniane już Koloseum, w taki sposób, jakby się tam faktycznie było.

Także filmy 360°, dostępne np. na platformie YouTube, mogą być ciekawym sposobem przekazania lub uzupełnienia treści historycznych. Przykładem takiego filmu jest *Wiktoria 1920*, film fabularny polskiej produkcji opowiadający o wojnie polsko-bolszewickiej, a konkretnie o kilku żołnierzach Wojska Polskiego, których zadaniem jest dostarczenie ważnego meldunku do Warszawy, oraz o późniejszych staraniach polskich radiowców w zagłuszaniu bolszewików.

Różnica pomiędzy zwykłym filmem a filmem 360° jest taka, że widz może stać się również jedną z głównych postaci, co zostało zastosowane właśnie w tej produkcji. Wykorzystanie technologii VR w filmie fabularnym pozwala nie tylko na zapoznanie się z opowiedzianą historią, ale również obserwowanie całego otoczenia, np. obozów wojskowych, zarówno bolszewików, jak i Polaków, czy pola bitwy. Dzięki

traktowaniu kamery jako osoby, poprzez dialogi i integrację aktorów ze sprzętem widz może bardziej zaangażować się emocjonalnie w opowiedaną historię, co później może przełożyć się na kształtowanie jego moralności – poczucia sprawiedliwości, lojalności, kształtowanie autorytetu oraz postawy opieki nad innymi ludźmi, a także wywoływać refleksję na tematy podjęte w filmie.

O ile ciężko byłoby prowadzić zajęcia edukacyjne dla grupy kilkunastu czy więcej osób, korzystając z aplikacji wykorzystujących VR, to takie działania są łatwiejsze dla tych badań, które bazują na AR. Technologia rozszerzonej rzeczywistości nie przenosi użytkownika w inne realia, ale wyświetla dodatkowe informacje na ekranie urządzenia, np. smartfonu.

Tak jak wcześniej wspomniałem, aplikacje AR mają różne działania. *History AR* bazuje na rozpoznawaniu markeru – konkretnego wzoru. Aplikacja wyświetla różne wynalazki mające wpływ na kształtowanie się historii, takie jak prasa drukarska, silnik parowy czy samochód Forda. Korzystanie z takiego rozwiązania może być ciekawym uzupełnieniem zajęć prowadzonych przez nauczyciela poprzez wzbudzenie zainteresowania u uczniów, którzy oprócz słuchania wykładu o tym, jak te wynalazki wpłynęły na historię, mogą również obejrzeć te rzeczy z każdej strony, czego nie zapewniają zwykłe zajęcia.

Problemy VR i AR

Mimo wszystko prowadzenie zajęć z wykorzystaniem czy to AR, czy VR w obecnych realiach jest dalej dużym wyzwaniem, a przyczyny tego są różne. Po pierwsze, dla technologii VR jest to duży koszt sprzętu – gogli VR, a także problem z wyposażeniem szkół w pozostały potrzebny sprzęt, czyli nawet komputery. Liczba pracowni informatycznych nie jest zbyt duża, a do korzystania z VR potrzebny jest jeden komputer dla każdego z użytkowników, gdyby mieli oni brać udział w takiej lekcji jednocześnie. AR częściej wykorzystuje urządzenia mobilne, takie jak tablety czy smartfony, ale w szkołach nie ma również takiego sprzętu. Jeżeli jednak jest taka możliwość, uczniowie mogą korzystać ze swoich prywatnych urządzeń, co może zmniejszyć problem z dostępnością do tego narzędzia.

Omawiane tutaj technologie wciąż się rozwijają i chociaż ich funkcjonalność jest coraz lepsza, to dalej, szczególnie w AR, nieraz problematyczna – np. problemy z generowaniem dodatkowej treści, zwłaszcza wtedy, kiedy obrazy nie są generowane na markerach.

Tak jak wspomniałem, istnieje możliwość, aby uczniowie korzystali podczas zajęć z własnych telefonów, co może budzić obawy, że wykorzystyaliby oni tę sytuację do np. przeglądania mediów społecznościowych, co spowodowałoby rozproszenie uwagi oraz zmniejszenie ich zaangażowania. Miałoby to odwrotny skutek od zamierzonego celu zastosowania technologii AR. W tym miejscu kwestię kontroli należy pozostawić nauczycielowi. Istnieje również możliwość korzystania z technologii AR wspólnie całą grupą, jak to zrobili badacze z Uniwersytetu Madery, gdzie treści interaktywne były wyświetlane przez rzutnik.

Bibliografia

- Freitas R., Campos R., *SMART: a System of Augmented Reality for Teaching 2nd Grade Students*, https://www.scienceopen.com/document_file/f0761182-d2f4-4030-bb99-efa5002f2014/ScienceOpen/027_Freitas.pdf [dostęp: 11.05.2025].
- Frentzel-Beyme L., Krämer N.C., *Historical Time Machines: Experimentally Investigating Potentials and Impacts of Immersion in Historical VR on History Education and Morality*, „Technology, Mind, and Behavior” 2023, vol. 4, no. 1, <https://tmb.apaopen.org/pub/m8b396fb/release/2#supplemental-materials> [dostęp: 29.06.2024].
- Zastosowania rozszerzonej rzeczywistości w edukacji przedszkolnej i wczesnoszkolnej. Raport z badań zrealizowanych przez studentów z Koła Naukowego „Edukacja bez granic”, red. W. Walat, T. Warchoń, Rzeszów 2022.*
- Zhang Y., Wang Y., Fan G., Song Y., Hu Y., *Multimodal teaching analytics: the application of SCORM courseware technology integrating 360-degree panoramic VR in historical courses*, „Scientific Reports” 2023, vol. 13, no. 1, <https://www.proquest.com/docview/2885386744/fulltextPDF?pq-origsite=primo&sourcetype=Scholarly%20Journals> [dostęp: 29.06.2024].

Szczepan Szkółka – student 2. roku studiów magisterskich na kierunku historia – studia nauczycielskie, prowadzonych w Instytucie Historii i Archiwistyki Uniwersytetu Komisji Edukacji Narodowej w Krakowie. Interesuje się światem antycznych Greków, ich filozofią oraz tym, jak Grecy wpłynęli na kształt świata w przeszłości i dziś.
e-mail: szczepanszkolka2@gmail.com

Katarzyna Sinoracka

Ratusz – Muzeum Poznania oddział Muzeum Narodowego w Poznaniu

ORCID: 0000-0003-2190-5389

Wiadomości Historyczne

nr 1/2025, s. 116–122

ISSN 3071-6942

Ratusz otwarty dla publiczności. Wyzwania edukacji muzealnej*

Na początku marca 2024 roku muzeum w poznańskim ratuszu otworzyło się dla zwiedzających po 5-letniej przerwie. W okresie zamknięcia instytucji na parterze i w piwnicach przeprowadzano badania zabytku, skrupulatnie dobrano program prac konserwatorskich i zrealizowano roboty budowlano-konserwatorskie, powstała również nowa ekspozycja. Piwnice gotyckie udostępniono publiczności po raz pierwszy od 27 lat, a ich ceglano-kamienne mury wraz z parterem odsłaniają mniej dotąd znane oblicze budowli¹. Snują one opowieść o ratuszu nieoczywistym – średniowiecznym, przedquadrowskim. Udostępnione wnętrza dawnej siedziby władz miejskich zaskoczyć mogą osoby, które były w muzeum przed zamknięciem w 2019 roku. Wówczas goście mogli zwiedzać parter oraz – obecnie niedostępne – pierwsze i drugie piętro budowli municypalnej, w tym cieszącą się największą estymą, bogato dekorowaną Salę Renesansową². W dawno nieoglądanych piwnicach ot-

warto stałą ekspozycję pt. *Poznań przed Quadro*, opowiadającą o średniowiecznych dziejach miasta od połowy X do połowy XVI wieku³. Ekspozycja przyjmuje za cezurę czasową 1550 rok, kiedy to do Poznania przybywa Jan Baptysta Quadro z Lugano – architekt, który otrzymał zlecenie na przebudowę budowli municypalnej w stylu renesansowym.

Ratusz – Muzeum Poznania nie przyciąga wyłącznie ciekawymi wystawami pokazującymi oryginalne artefakty, dzieła sztuki i kultury, ale wartościami zabytku, w którym ma swoją siedzibę oraz innymi zasobami, które należy rozpatrywać w szerokim znaczeniu dziedzictwa kulturowego. Budowla jest unikatowym przykładem architektury zrealizowanej w stylu włoskiego renesansu w Polsce, o wysokiej klasie artystycznej i historycznej. Jako dawna siedziba władz miejskich na

* Niniejszy artykuł powstał jako pokłosie wystąpienia autorki na I Kongresie Dydaktyki Historii, który odbywał się w Poznaniu w dniach 9–10 maja 2024 r. Wystąpienie konferencyjne, jak i niniejszy tekst pisany jest z perspektywy praktyczki – autorki programu (we współpracy z Justyną Żarczyńską), ale i osoby zaangażowanej w jego realizację.

¹ Gwoli ścisłości należy wyjaśnić, że dzisiejsze piwnice to niegdysiejsze, nieco zagłębione w ziemi przyziemie budowli municypalnej.

² Sale na pierwszym i drugim piętrze są obecnie niedostępne. Trwają prace związane z przygotowaniem nowej ekspozycji na wyższych kondygnacjach.

Będą one realizowane w ramach projektu „Muzeum Poznania – rozbudowa, konserwacja i udostępnienie najcenniejszych zabytków renesansowych miasta”, który otrzymał dofinansowanie w ramach Działania FENX.07.01 Infrastruktura kultury i turystyki kulturowej priorytet FENX.07 Kultura Programu Fundusze Europejskie na Infrastrukturę, Klimat i Środowisko.

³ Autorką koncepcji i scenariusza wystawy *Poznań przed Quadro* jest dr Magdalena Mrugalska-Banaszak, wieloletnia kierownik oddziału Muzeum Narodowego. Autorem aranżacji wystawy jest dr hab. Rafał Górczyński, prof. UAP. Zob.: M. Mrugalska-Banaszak, *Poznań przed Quadro. Przewodnik po gotyckich piwnicach Ratusza – Muzeum Poznania*, Poznań 2023.

przestrzeni wieków była swoistym manifestem mieszczańskiej siły, spełniała funkcje reprezentacyjne, gościła wielu znakomitych dygnitarzy. Jest ona również „domem” poznańskich koziółków, które są jedną z najsłynniejszych atrakcji turystycznych stolicy Wielkopolski. Dla mieszkańców Poznania to architektoniczny symbol miasta, budynek, który darzą szczególnym sentymentem. W zabytku częściowo zniszczonym podczas działań wojennych w 1945 roku, już w 1954 otwarto muzeum. W instytucji wówczas nie brakowało ciekawych wystaw, ale poznaniaki i poznaniacy urodzeni w latach 40., 50. czy 60. XX wieku kojarzą ratuszowe wnętrza również za sprawą osobistych przeżyć. Wielu z nich właśnie w tym gmachu ślubowało. Podczas wizyty w Ratuszu – Muzeum Poznania przedstawiciele tej generacji dzielą się wspomnieniami ożywionymi przez „zdające się pamiętać” mury. Stosunek emocjonalny łączący starszych poznaniaków z Ratuszem będzie zupełnie obcy millenialsom czy przedstawicielom generacji Z lub Alfa. Na dziedzictwo kulturowe składają się materialne i niematerialne wartości, które pozostawiły współczesnym poprzednie pokolenia⁴. Na przykładzie muzeum mieszczącego się w poznańskim ratuszu można stwierdzić, że perspektywy, potrzeby i oczekiwania zróżnicowanych grup zwiedzających różnią się diametralnie. Z tej właśnie przyczyny muzeum otwierające się po kilkuletniej przerwie starało się na nowo poznać swoją publiczność.

Publiczność Ratusza – Muzeum Poznania

Widownia współczesnych muzeów wydaje się heterogeniczna jak nigdy wcześniej. Na zlecenie Muzeum Narodowego w Poznaniu w 2023 roku wykonano badania publiczności dedykowane Muzeum Poznania w celu bliższego poznania kluczowych grup publiczności oraz ich zaangażowania w tworzenie nowej oferty w dalekosiężnej perspektywie rozbudowy oddziału⁵.

⁴ Por. M. Murzyn-Kupisz, *Barbarzyńca w ogrodzie? Dziedzictwo kulturowe widziane z perspektywy ekonomii*, „Zarządzanie Publiczne” 2010, nr 3 (13), s. 19.

⁵ Zlecono je w perspektywie realizacji nowej ekspozycji na wyższych kondygnacjach Ratusza

Wywiady przeprowadzone przez socjolożki z pracownikami muzeum pozwalają wskazać główne grupy odbiorców oferty muzeum w Ratuszu przed 2019 rokiem. Były to grupy zorganizowane, takie jak: szkoły (przede wszystkim podstawowe), przedszkola, studenci z kierunków humanistycznych i artystycznych oraz seniorzy (np. Uniwersytet III wieku, Senioralni), wycieczki turystów wraz z przewodnikami (szczególnie turyści niemieccy). Do odbiorców indywidualnych ówczesnej oferty zaliczyć należy: pasjonatów, seniorów, rodziny z dziećmi, turystów (a w szczególności odwiedzających „poznańskie koziółki”). Tym samym wykazano, że gośćmi rzadkimi w Muzeum, grupami do pozyskania i lepszego poznania są młodzi dorośli (w wieku 18–24), studenci, szkoły ponadpodstawowe, osoby ze specjalnymi potrzebami, młodzi pasjonaci, „zwykli” poznaniacy – laicy (niezależnie od wieku), rodziny z „maluchami”, mężczyźni (niezależnie od wieku) i turyści indywidualni (np. zwiedzający trakt królewsko-cesarski)⁶. Choć badania zostały zlecone w innym celu, pozwoliły zdiagnozować sytuację dobrze znaną pracownikom tej instytucji – chociaż wiedza ta dotąd nie była sklasyfikowana, jej zbieranie miało charakter nieformalny – i potwierdzić słuszność

i utworzenia Muzeum Mieszkańców oraz ubiegania się o dofinansowanie w konkursie programu Fundusze Europejskie na Infrastrukturę, Klimat i Środowisko (FEnIKS). Dr Zofia Małkowicz i dr Marta Skowrońska przeprowadziły wywiady z pracownikami, ankiety CAWI mieszkańców aglomeracji poznańskiej i spotkania warsztatowe z grupami fokusowymi, a zebrane dane przeanalizowały i opracowały ich wyniki, por. Z. Małkowicz, M. Skowrońska, *Badanie odbiorców Muzeum Narodowego w Poznaniu: projekt „Muzeum Poznania: Ratusz i Muzeum Mieszkańców”*, Wydział Socjologii, Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu, Poznań (data opracowania raportu: 15.09.2023). Justyna Żarczyńska podczas swojego wystąpienia pt. *Wielkie projekty i wielkie wyzwania. Edukacja muzealna w obliczu kryteriów programów dotacyjnych na przykładzie Ratusza – Muzeum* na I Studencko-Doktoranckim Kongresie Dydaktyki Historii szerzej omówiła temat badań publiczności i wyzwań związanych z procesem przygotowania wniosku do konkursu (FEnIKS).

⁶ Z. Małkowicz, M. Skowrońska, dz. cyt., s. 4–5.

planowanej oferty edukacyjnej. O tych propozycjach mowa będzie w kolejnym podrozdziale niniejszego artykułu.

Wśród rozmaitych czynników różnicujących publiczność instytucji kultury na czoło wysuwane są te społeczno-ekonomiczne, jak chociażby odmienny zasób wiedzy odwiedzających lub doświadczeń zdobytych podczas wizyt w podobnych instytucjach. Jak się okazało, wśród osób, które zechciały wypełnić internetową ankietę (badanie CAWI), było aż 85,3% z wyższym wykształceniem⁷. To pokazuje, że niekoniecznie wszystkie teksty w muzeach powinny być uproszczone. Osoby z wyższym wykształceniem mogą oczekiwać nasyconych ciekawostkami treści, które poszerzą ich horyzonty. Z drugiej jednak strony wyniki badań niejako unaocniają stojące przed współczesnymi muzealnikami wyzwanie pozyskania widowni ze średnim i podstawowym wykształceniem.

Co ciekawe, tylko 61,4% respondentów wie, że w ratuszu znajduje się Muzeum Poznania. W badaniu ankietowym adresowanym do mieszkańców aglomeracji poznańskiej niemal 1/5 respondentów przyznała, że nigdy nie słyszała o muzeum w ratuszu. To dość zaskakujący wynik, biorąc pod uwagę, że udzielali odpowiedzi mieszkańcy aglomeracji poznańskiej i w przeważającej mierze były to osoby o wyższym wykształceniu. Jak wykazały socjolożki, wiek wydawał się zmienną wpływającą na rozpoznawalność Muzeum Poznania⁸.

Ratusz – Muzeum Poznania to miejsce edukacji nieformalnej. Niezwykle pomocne w procesie planowania działań edukacyjnych, ale i myśleniu o przyszłych ekspozycjach było pytanie

o elementy oferty muzealnej, które najbardziej lubią odbiorcy. Aż 64,9% ankietowanych wybrało „samodzielne zwiedzanie”, a odpowiednio 49,8% i 41,1% respondentów wskazało „oprowadzanie z przewodnikiem/kuratorem” i „samodzielne oprowadzanie z audioprzewodnikiem”⁹. Przedstawione wyniki pokazują, że ludzie przychodzą do muzeum przede wszystkim po doświadczenie zwiedzania. Jak się wydaje, powinni być traktowani jako autonomiczni, samorządni odkrywcy wystaw i pomieszczeń ratusza.

Możliwości i ograniczenia muzeum w ratuszu

Fragmentarycznie przedstawione wyniki badań sygnalizują wielość oczekiwań i potrzeb odbiorców. Kiedy w 2021 roku zaczęłam pracować w Ratuszu – Muzeum Poznania, powierzono mi zadanie stworzenia nowego programu edukacyjnego we współpracy z Justyną Żarczyńską. Projekt nowej stałej wystawy pt. *Poznań przed Quadro* według scenariusza dr Magdaleny Mrugałskiej-Banaszak był już wówczas gotowy¹⁰.

⁹ Na trzecim miejscu z wynikiem 45,1% uplasowała się odpowiedź „interaktywne elementy ekspozycji”. Tamże, s. 20. Mniejszą estymą cieszą się wydarzenia muzealne: wykłady i prezentacje ekspertów 37,6%, koncerty 29,8% czy spacerzy i gry miejskie 25,3%.

¹⁰ Narracja wystawy dotyczy historii średniowiecznego Poznania od poł. X do poł. XVI w. – od grodu na Ostrowie Tumskim po czasy pełnego rozkwitu miasta założonego na lewym brzegu Warty. Co warto podkreślić, opowieść snują cenne artefakty pokazywane na ekspozycji. Pełnią rolę dokumentów historycznych, są nieczym dowody w sprawie – unaocniają życie w grodzie na Ostrowie Tumskim, dawnym Poznaniu, przywołują miejsca i postaci ważne dla historii miasta. To przedmioty unikatowe, m.in.: denar Bolesława Chrobrego, zabytki archeologiczne z Ostrowa Tumskiego, np. pióro pastorału z Limoges czy detale architektoniczne z tumu, faksymile przywilejów miejskich, przykłady gotyckiej rzeźby kamiennej i snycerskiej oraz wytwórczości rzemieślników zrzeszonych w cechach. Można również w Ratuszu – Muzeum Poznania zobaczyć Magazyn Studyjny, w którym prezentowany jest zaledwie ułamek kolekcji liczącej ponad 40 tys. obiektów. Zwiedzający mogą również oglądać pomieszczenia, które wiążą się z historią gmachu

⁷ Tamże, s. 13–14. Badaczki tak liczny udział osób z wyższym wykształceniem porównały z danymi z GUS z 2019 r. dotyczącymi uczestnictwa w kulturze – gdzie osób z wykształceniem wyższym odwiedzających muzea jest o 20 punktów procentowych więcej aniżeli w grupie osób z wykształceniem średnim/zawodowym – co wskazuje na to, że korzystanie z oferty muzealnej jest bezpośrednio związane z wykształceniem. Tamże, s. 14.

⁸ Najwyższą znajomość można odnotować w dwóch grupach wiekowych: 50–64 oraz 65+. W obu grupach znajomość „tak, wiem o tym” wskazało 73,7% osób. Najniższa znajomość była wśród grup 15–24 (32,7%) i 25–34 (27,1%). Tamże, s. 26.

Zespół ówczesnego Muzeum Historii Miasta Poznania, dzisiaj Ratusza – Muzeum Poznania, dzielił się ze mną doświadczeniami i swoimi pomysłami. Okres zamknięcia instytucji był czasem identyfikowania mocnych i słabych stron oferty muzeum sprzed remontu, ograniczeń nakładanych na zespół przez specyfikę zabytku i uwzględnienia dalekosiężnej perspektywy kontynuacji prac konserwatorsko-remontowych na wyższych kondygnacjach.

Istotną zmianą względem 2019 roku jest udostępnienie mniejszej powierzchni ratusza zwiedzającym. Obecnie goście oglądają przede wszystkim gotyckie piwnice oraz Magazyn Studyjny. Pięć lat temu podziemia były poza zasięgiem gości, jednakże mogli oni podziwiać wystawy na pierwszym i drugim piętrze budowli, a wśród nich pięknie dekorowaną Salę Renesansową. Poza rozlicznymi walorami artystycznymi jej rozmiary sprzyjały organizacji wydarzeń na ponad sto osób. Obecnie zadanie to spełnia Sala Krat nazywana również Kawiarenką, w której zmieści się około 30 osób. Przystosowanie jej na potrzeby warsztatów plastycznych zajmuje edukatorkom sporo czasu, co wymusiło ograniczenie liczby spotkań tego typu i opracowanie nowych formułek lekcji muzealnych¹¹. Specyfika budowli zabytkowej uniemożliwia jej pełną dostępność dla wszystkich grup odbiorców¹². Pewne niedogodności przyczyniły się do poszukiwania kreatywnych rozwiązań, a ponadto skoncentrowania

działań edukacyjnych w przestrzeni wystawy. To właśnie bliskość oryginalnych artefaktów, atmosfera zabytkowych wnętrz ratusza czyni pobyt w nim niezapomnianym przeżyciem.

Oferta lekcji muzealnych

Ważną grupą odbiorców zainteresowaną muzeum w ratuszu były zawsze grupy szkolne i przedszkolne. Obecnie oferta obejmuje 9 tematów zajęć. Dla przedszkolaków oraz dla dzieci z klas I–III szkoły podstawowej to: *Trzej bracia, dwa koziołki* i *Nie tylko koziołki*. Dla dzieci pierwszych klas szkoły podstawowej jest również przeznaczona lekcja *Rzemieślnik jak się patrzy* z warsztatem plastycznym. Starszym klasom szkoły podstawowej proponujemy: *Znajdź mnie i dowiedz się, Co by było, gdyby...?*, *Rozmawiające eksponaty, Ratuszowy niezbędnik*. Ostatnia z wymienionych jest też wybierana przez szkoły ponadpodstawowe, dla których stworzone zostały również: *Co słyszać w muzealnych magazynach* i *Jak właśnie w średniowiecznym mieście rozstrzygano?* Wszystkie oferowane lekcje wymagają zaangażowania od uczestników, każdej z nich towarzyszy warsztat (plastyczny, teatralny) lub aktywność (gra muzealna czy zadania w postaci kart pracy). Celem każdej z lekcji jest przedstawienie dzieciom i młodzieży wyjątkowości budowli, którą odwiedzają; szerzenie wiedzy o takich elementach lokalnego dziedzictwa jak ratusz – dawna siedziba władz miejskich, poznańskie koziołki, poznański hejnał, historia miasta. Zajęcia dla młodszych dzieci trwają 60 minut, a dla starszych 90 minut.

Trzej bracia, dwa koziołki

Trzej bracia, dwa koziołki to lekcja z warsztatem teatralnym, opracowana z myślą o dzieciach stawiających pierwsze kroki w edukacji regionalnej. Zajęcia odbywają się na ekspozycji, w przeważającej mierze w gotyckich piwnicach, ale i w sąsiedztwie figur koziołków z 1913 roku. Lekcja koncentruje się na dwóch legendach: o trzech braciach (Lechu, Czechu i Rusie), czyli o tym, jak powstała nazwa miasta Poznań; oraz o koziołkach. Edukatorzy przywiązują dużą wagę do sposobu malowania słowem, starają się

użyteczności publicznej, jego dawnymi funkcjami: Łożę Sądową, Sien Gotycką czy Izbę Tortur, w której prezentowany jest zabytek wyjątkowy – oryginalny poznański pręgierz.

¹¹ Obecnie w ofercie Ratusza – Muzeum Poznania znajdują się dwie lekcje z warsztatem plastycznym pt. *Rzemieślnik jak się patrzy* i *Nie tylko koziołki*, stworzone z myślą o przedszkolakach i uczniach klas I–III szkoły podstawowej.

¹² Do gotyckich piwnic nie mają dostępu osoby poruszające się na wózkach, nawet za pomocą schodolazu. Urządzenie umożliwia pokonanie wejściowych schodów do muzeum i dostęp do Sali Krat. Dla gości ze specjalnymi potrzebami przygotowaliśmy m.in. album tyflograficzny z przedstawieniami wybranych obiektów z ekspozycji czy tłumaczenia ciekawostek o obiektach na PJM (QR kodach), zob. <https://mnp.art.pl/deklaracja-dostepnosci> [dostęp: 20.06.2024].

skupić uwagę małych słuchaczy na snutej opowieści. Prowadzące zwracają uwagę na emocje targające bohaterami. Po wysłuchaniu opowieści uczestnicy zajęć otrzymują zadanie i odtwarzają przebieg wydarzeń legendarnych. Robią to na dwa sposoby. W pierwszej kwaterze gotyckich piwnic, w której można oglądać zabytki archeologiczne związane z grodem na Ostrowie Tumskim, panuje atmosfera sprzyjająca wysłuchaniu legendy o Lechu, Czechu i Rusie. Po zapoznaniu się z jej treścią dzieci mają ułożyć ilustracje obrazujące przygody trzech braci we właściwej, chronologicznej kolejności. Zbliżają się do rysunków, oglądają je i wspólnie ustalają właściwy ciąg wydarzeń. Druga legenda opowiadana jest dzieciom w sąsiedztwie najstarszych zachowanych figur koziołków. Po wysłuchaniu legendy dzieci biorą udział w warsztacie teatralnym, wcielają się w przydzielone przez edukatorkę role i prośzone są przez prowadzącą na scenę. Uczestnicy przywdziewają stroje lub otrzymują atrybuty, które pomagają im wcielić się w role. Prowadząca niejako opowiada legendę raz jeszcze, ale tym razem prosi na scenę kolejnych bohaterów wcielających się w postaci legendarne. Dzieci wypełniają proste polecenia, improwizują, ale odpowiednio poprowadzone podążają za treścią legendy: Pietrek zawsze przypala pieczeń, a koziołki, szukając schronienia, uciekają na wieżę ratuszową. Edukatorka jest z dziećmi w procesie. Warsztat dramowy pozwala „muzealnym odbiorcom” stać się uczestnikami sytuacji twórczej¹³. Tworzą swoje unikatowe doświadczenie muzealne, ale też mogą się najzwyczajniej bawić, udając kogoś innego w niecodziennym stroju. Na koniec mogą zrobić sobie grupowe zdjęcie i złamać muzealną zasadę, dotknąć eksponatu – delikatnie pogłaskać figury koziołków z 1913 roku. Często zwieńczeniem lekcji w muzeum jest oglądanie trykających się koziołków już na płycie rynku.

Ratuszowy niezbędnik

Lekcja prowadzona w konwencji gry terenowej posiada mechanikę wykorzystywaną również

w escape roomach. Podczas zajęć „muzealny oprowadzacz” zamienia się w game mastera, mistrza gry. Edukatorki dzielą klasę na grupy, każda z nich wybiera lidera, dzierżąc go kopertę w kolorze odpowiadającym nazwie zespołu. Kapitan drużyny znajduje pierwszą literę hasła we wnętrzu koperty. By otrzymać kolejne, prowadzące do hasła finałowego, uczestnicy muszą wykonywać zadania i współpracować w obrębie swojej grupy. Dobrze odpowiedzi, ale i zaangażowanie nagradzane są literami. Ćwiczenia sprawdzają różne umiejętności uczniów – biorą oni udział w quizie wiedzy o państwie pierwszych Piastów, weryfikującym ich wiedzę historyczną wchodzącą w zakres podstawy programowej, wykonują działanie matematyczne, opisują herb miasta, próbują narysować rozetę. Przy oryginalnym poznańskim pręgierzu, po zapoznaniu się z jego historią, uczestnicy zastanawiają się nad niewłaściwymi uczynkami swojej grupy rówieśniczej, pokolenia, współcześnie zasługującymi na napiętnowanie. Jak się okazuje, przedstawiciele generacji Z i Alfa chętnie dyskutują na temat zasad przez siebie wyznawanych. Podczas lekcji obserwujemy, jak pomysłowo radzą sobie z problemami cyfrowi tubylcy, np. delikatnie kreśląc ołówkiem po kartce położonej na ekranie telefonu kolegi, odrysowują wyświetlaną na nim rozetę. Sytuacja zwiedzania oraz przestrzeń muzealnej wystawy zmusza uczniów do sięgania po wiedzę wyniesioną ze szkolnej ławki i wykorzystania jej w innym środowisku. *Ratuszowy niezbędnik* zachęca do świadomego zwiedzania wystawy, wymaga obecności w świecie rzeczywistym i uważności. Oglądanie ekspozycji i artefaktów staje się aktywnościami, które młodzież współdzieli z członkami swojej drużyny, ale i rywalami, wchodząc z nimi w różne interakcje. Lekcja łączy w sobie rywalizację i współpracę, rozrywkę i edukację (*edutainment*).

Jak właśnie w średniowiecznym mieście rozstrzygano

Lekcja przeznaczona dla szkół ponadpodstawowych, w szczególności dla uczniów zainteresowanych historią. Składa się z oprowadzania po nowej wystawie i zajęć warsztatowych. Celem lekcji jest przybliżenie młodzieży realiów życia

¹³ Por. J. Byszewski, B. Nessel-Lukasik, *Muzeum relacyjne. Przed progiem/za progiem*, Sulejówkę-Warszawa 2020 (Muzealnictwo – Nowe Miejsca), s. 56–57.

w średniowiecznym mieście, podziałów klasowych i zależności między stanami. Młodzież poznaje różnych mieszkańców miasta, chętne osoby otrzymują karty gry i wcielają się m.in. w chwalcących się swoimi wpływami i osiągnięciami patrycjusza¹⁴. Młodzież, która kiedyś grała w mafie albo larpy, wczuwa się w konwencję i z łatwością wchodzi w rolę. Zadanie ułatwiają jeszcze rekwizyty – rekonstrukcje strojów średniowiecznych, które chętni mogą założyć. Na koniec omawiana jest sprawa pewnego przestępstwa i system działania sądownictwa w mieście, na przykładzie przewinień i kar nakładanych na zbyt strojnie ubierające się służące, za które wzniesiono kolumnę sprawiedliwości – poznański pręgierz. Uczestnicy dowiadują się, kim byli i jakie mieli zadania m.in. wójt, ławnicy, kat oraz co spotykało oskarżone kobiety. Zastanawiają się wspólnie, dlaczego tylko patrycjusze mogli nosić jedwabne stroje w mieście i komu zależało na tym, aby sytuacja pozostawała niezmienna. Edukatorka dzieli się pogłębioną wiedzą, która wykracza poza ramy programu nauczania. Wychodzimy jednak z założenia, że uczniowie pasjonujący się historią poszukują rozrywek dla geeków, pomysłów na rozwój osobisty. Zajęcia w muzeum mogą być dla nich inspiracją. Pracownicy muzeum to pasjonaci, którzy starają się zarazić gości muzeum swoją pasją.

Oferta muzeum skierowana do indywidualnych zwiedzających

Po czterech miesiącach od otwarcia Ratusza – Muzeum Poznania możliwe jest wyabstrahowanie pewnej zależności. W tygodniu w instytucji goszczą przede wszystkim grupy zorganizowane: szkolne i przedszkolne, ale i grupy komercyjne umówione na oprowadzanie po wystawie prowadzone przez pracownika muzeum. W weekend dominują indywidualni zwiedzający i turyści, osoby zainteresowane wykładami kustoszy, zajęciami weekendowymi. Indywidualni zwiedzający chętnie korzystają z multimedialnych

przewodników, które można pobrać w kasie w cenie biletu¹⁵.

Mamy jednak w tygodniu dzień inny od wszystkich, wtorek – dzień bezpłatny w MNP, który jest „wyjątkiem potwierdzającym regułę”. Wówczas ratusz chętnie zwiedzają mieszkańcy. Stworzony w imię zasady *festina lente* cykl *Ratuszowe Kwadranse* zachęca do powolnego poznawania nowej ekspozycji, do cotygodniowych powrotów do muzeum. Dedykowany jest grupie odbiorców, którzy są gotowi poświęcić swój czas na studiowanie dziejów miasta i wstąpić na trwające tylko 15 minut spotkanie na wystawie: pasjonatom historii, dziedzictwa miasta; emerytom, ale i osobom, które mają elastyczne godziny pracy i chcą oderwać się na chwilę od obowiązków. Prelekcje skupiają uwagę odbiorców żyjących w kulturze nanosekundy tylko na tytułowy kwadrans. Odbývają się co tydzień o 12.15 we wtorki i mają skondensowaną formę. Pozwalają muzealnikowi podzielić się swą wiedzą na temat wybranego przez siebie eksponatu. Dla publiczności stanowią szansę na spotkanie nie tylko z eksponatem, ale i ekspertem – muzealnikiem. *Ratuszowe Kwadranse* tworzą swoisty muzealny serial, cieszący się stałą widownią śledzącą go w cotygodniowych odcinkach.

W weekendy zainteresowaniem cieszą się otwarte oprowadzania prowadzone przez pracowników merytorycznych oddziału oraz cykle przygotowywanych przez nich wykładów. *Opowieści z Ratusza* i *Ratuszowy Wydział Kryminalny*. Drugi z wymienionych cieszył się dużą popularnością jeszcze przed pandemią. Wznowiony *Ratuszowy Wydział Kryminalny* to okazja, by poznać historie przestępstw, które zajmowały mieszkańców Poznania na przestrzeni wieków.

Z myślą o młodych dorosłych – grupie zidentyfikowanej jako niedostatecznie poznana i możliwa do pozyskania, organizowane są oprowadzania przeprowadzane w luźnej atmosferze w piątkowe wieczory. Tytuł wydarzenia *Piątkowe befory. Poznań przed Quadro* może stanowić swoistą wskazówkę, by potraktować wizytę w muzeum jako prelude weekendu i spotkań

¹⁴ Są to rzeczywiste postaci historyczne, jak np. Stanisław Helt czy Jan Wielżyński Reszka.

¹⁵ Mamy ścieżkę dla dorosłych pasjonatów i ścieżkę dla dzieci w języku polskim i angielskim. Przygotowanie multimedialnych przewodników koordynowała Justyna Żarczyńska.

towarzyskich. Młodzi dorośli swoje piątkowe wyjście „na miasto” poprzedzić mogą ciekawym doświadczeniem podjętym w grupie znajomych – zwiedzić wnętrze zabytku, architektonicznej wizytówki Poznania.

W weekendy organizowane są również spotkania dla rodzin z dziećmi – rodzinne oprowadzania, ale i warsztaty z cyklu *Ratuszowe Piwniczaki*. Tytuł w przewrotny sposób zachęca do uczestniczenia w warsztatach plastycznych inspirowanych eksponatami w gotyckich piwnicach. Zajęcia stanowią zaproszenie, by nie „piwniczyć” w domu, tylko wybrać się do muzeum i obudzić kreatywność.

Wartości dziedzictwa kulturowego rozpatrywać można wielowymiarowo. Poznański ratusz dla każdego może znaczyć coś innego. Rozpoznanie wewnętrznych uwarunkowań Muzeum mieszczącego się w zabytkowej budowli, świadomość różnych potrzeb odbiorców, ale i ich odmienne spojrzenie na wartości dziedzictwa kulturowego wpłynęły na kształt nowego programu edukacyjnego oddziału Muzeum Narodowego w Poznaniu. Zgadzam się z Fioną Cameron, według której ludzie i muzea mogą się wzajemnie

stymulować, inspirować do interesowania się i dbania o dziedzictwo kulturowe¹⁶.

Oferta edukacyjna Ratusza – Muzeum Poznania dostrzega różne grupy odbiorców i ich potrzeby, wpisuje się we współczesne trendy edukacji muzealnej i historycznej. Oferta lekcji muzealnych adresowana dla najmłodszych odbiorców (przedszkolaków, uczniów szkół podstawowych, ponadpodstawowych) proponuje aktywne i angażujące dzieci i młodzież zajęcia w muzeum, stawiające jakość doświadczenia na pierwszym miejscu, łączące zdobywanie wiedzy z elementami rozrywki. Wizyta w ratuszu przede wszystkim ma być niezapomnianym przeżyciem, wciągającym i motywującym do rozwijania zainteresowań. Mechanika lekcji opiera się na pracy zespołowej i grywalizacji, wcielaniu się w postaci z minionych wieków i legend, wykorzystuje elementy dramy.

¹⁶ F. Cameron, *The liquid museum: New institutional ontologies for a complex, uncertain world*, 2015, <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/full/10.1002/9781118829059.wbihms117> [dostęp: 10.05.2025].

Katarzyna Sinoracka – adiunktka w Ratuszu – Muzeum Poznania, koordynująca edukację w oddziale. Członkini podzespołu ds. Muzeum Mieszkańców w projekcie „Muzeum Poznania – rozbudowa, konserwacja i udostępnienie najcenniejszych zabytków renesansowych miasta” w ramach realizacji Działania FENX.07.01 Infrastruktura kultury i turystyki kulturowej priorytet FENX.07 Kultura Programu Fundusze Europejskie na Infrastrukturę, Klimat i Środowisko. Zainteresowania badawcze: edukacja muzealna, sztuka średniowieczna, a w szczególności rzeźba gotycka. Współkuratora wystawy *Powiadacze. Dialog między sztuką współczesną a średniowieczną* (MNP, 20.10.2023–7.04.2024). e-mail: k.sinoracka@mnp.art.pl

Małgorzata Strzelecka
 Uniwersytet Mikołaja Kopernika
 ORCID: 0000-0001-9018-4875

Wiadomości Historyczne
 nr 1/2025, s. 123–127
 ISSN 3071-6942

Recenzja książki

Stu laureatów na pięćdziesięciolecie. Olimpiada Historyczna 1974–2024,

red. A. Korytko, B. Krysztopa-Czupryńska i I. Socka,
 Olsztyn 2024, ss. 430

Program naukowy XXI Zjazdu Historyków Polskich, jednego z najważniejszych cyklicznych spotkań historyków, społeczności uczonych i nauczycieli, jaki odbywał się od 17 do 20 września br. w Białymstoku, był niezwykle bogaty i inspirujący (o czym pisaliśmy już na łamach WH 2024/1). Dla historyków, w szczególności dydaktyków i nauczycieli, obok paneli problemowych prezentujących stan najnowszych badań i ustaleń historiografii oraz wyzwań stojących przed edukacją historyczną w czasach zachodzących przemian, szczególne znaczenie miał panel olimpijczyków zorganizowany z okazji przypadającej na rok 2024 rocznicy 50-lecia Olimpiady Historycznej.

Warto w tym miejscu przypomnieć, iż od początku jej ustanowienia, od 1974 roku, organizatorem olimpiady skierowanej do uczniów szkół ponadpodstawowych jest Polskie Towarzystwo Historyczne (dalej: PTH). Przedstawiciele tego gremium dla organizacji tego przedsięwzięcia edukacyjnego wyłonili spośród swoich członków grono specjalistów – Komitet Główny Olimpiady Historycznej (dalej: KG OH), który przygotowuje i przeprowadza trzystopniowe ogólnopolskie eliminacje, przy finansowym wsparciu Ministerstwa Edukacji Narodowej oraz Kancelarii Sejmu Rzeczypospolitej Polskiej, we współpracy z Instytutem Pamięci Narodowej.



Fot. 1. Okładka książki

W toku przygotowań do XXI Zjazdu Historyków Polskich w gremiach KG OH i PTH zrodziła się nie tylko idea zorganizowania osobnego panelu dla olimpijczyków, uczestników OH i ich nauczycieli, ale również realnym okazał się pomysł przygotowania opracowania naukowego, tak by z okazji półwiecza tej popularnej i ważnej olimpiady dokonać podsumowania i analizy dorobku olimpijskiego, podjąć próbę spojrzenia na jej organizację i funkcjonowanie z perspektywy tak organizatorów, jak i uczestników. Zespół organizatorów OH, pod redakcją Andrzeja Korytki (przewodniczącego KG OH) i Barbary Krysztopy-Czupryńskiej (sekretarza naukowego OH) przy współudziale Izabeli Sockiej (kierownika organizacyjnego OH), przygotował monografię pod tytułem *Stu laureatów na pięćdziesięciolecie. Olimpiada Historyczna 1974–2024*¹.

Niniejsza publikacja wręczona została olimpijczykom i uczestnikom panelu podczas XXI Zjazdu Historyków Polskich w Białymstoku. Zamierzeniem zespołu redakcyjnego tomu była próba spojrzenia na dorobek olimpijski 50. edycji OH z perspektywy dorobku organizacyjnego i osiągnięć jej uczestników z okresu ostatniej dekady (2014–2024). Wcześniejsze osiągnięcia OH związane z jej organizacją i funkcjonowaniem zostały opracowane i opublikowane przez zespół pod redakcją Stanisława Roszaka i Michała Targowskiego w tomie przygotowanym z okazji jej 40. edycji, pt. *Olimpiada Historyczna 1974–2014. Historia i pamięć*².

Recenzowana publikacja składa się z trzech części, które kreślą różni autorzy. Pierwsza, zredagowana przez Andrzeja Korytko i Barbarę Krysztopy-Czupryńską, zatytułowana jest *Pięćdziesiąt lat minęło. Olimpiada Historyczna z perspektywy nie tylko ostatniej dekady*. Przewodniczący KG OH i sekretarz naukowy OH na dwunastu stronach dokonują analizy wybranych zagadnień w perspektywie pięćdziesięciu lat zmagani olimpijskich, tak w znaczeniu merytorycznym, jak i organizacyjnym. Drugą, najobszerniejszą część, bo liczącą 380 stron, stanowią

wspomnienia laureatów Olimpiady Historycznej z pięćdziesięciu lat jej trwania. Wspomnienia rozpoczyna laureat I edycji OH z rocznika 1974/1975 Andrzej Friszke; kończy Piotr Kowalski, laureat L edycji OH z rocznika 2023/2024. Całość wieńczy część trzecia, którą stanowią aneksy sporządzone i opracowane przez Izabelę Socką na podstawie zasobów Archiwum Komitetu Głównego OH.

W rozdziale pierwszym autorzy przypominają początki kształtowania się idei olimpiad przedmiotowych w polskim powojennym systemie oświaty. Najstarsze olimpiady, reprezentujące nauki ścisłe, powołano do życia na przełomie lat 40. i 50. I tak pierwsza edycja Olimpiady Matematycznej odbyła się w 1949 roku, Olimpiady Fizycznej w 1950 roku i Chemicznej w 1954 roku. Impulsem do rozszerzenia idei olimpizmu o kolejne przedmioty była długo przygotowywana reforma systemu oświaty i wychowania, jaką wprowadzano w pierwszej połowie lat 70. Wówczas władze oświatowe zaczęły wydawać zgody na powoływanie kolejnych komitetów – od roku 1970 datujemy początek Olimpiady Polonistycznej, a od 1971 Biologicznej. Kolejne olimpiady dla uczniów szkół średnich powstawały w kontekście uchwalonej przez Sejm PRL 13 X 1973 r. (i wyrażanej przez władze państwowe) reformy oświaty i wychowania (wprowadzania do polskiego systemu oświaty szkoły dziesięcioletniej, tzw. dziesięciolatki).

W tych okolicznościach w 1973 roku Ministerstwo Oświaty i Wychowania wyraziło zgodę na utworzenie Olimpiady Historycznej i Olimpiady Geograficznej. Autorzy rozdziału przypominają, iż początki organizacyjne OH związane były z inicjatywami i aktywnością trzech historyków, członków PTH: Jerzego Skowronka, Mariana Biskupa oraz Henryka Samsonowicza. Zarządzeniem Ministra Oświaty i Wychowania z dnia 4 lipca 1974 roku powołano Komitet Główny Olimpiady Historycznej oraz opublikowano jej regulamin, a w roku szkolnym 1974/1975 odbyła się pierwsza edycja konkursu³. H. Samsonowicz został organizatorem i pierwszym przewodniczącym KG OH (1974–1976) w tych trudnych dla historyków czasach, kiedy władze ludowe w polityce historycznej propagowały socjalistyczny

¹ *Stu laureatów na pięćdziesięciolecie. Olimpiada Historyczna 1974–2024*, red. A. Korytko, B. Krysztopy-Czupryńska i I. Socka, Olsztyn 2024.

² *Olimpiada Historyczna 1974–2014. Historia i pamięć*, red. S. Roszak, M. Targowski, Toruń 2014.

³ Szerzej zob.: *Stu laureatów...*, dz. cyt., s. 8–10.

model wychowania. W tym kontekście warto przypomnieć kolejnych przewodniczących KG OH; byli nimi kolejno: Andrzej Zahorski (1976–1983), Andrzej Wyczański (1983–1990), Jacek Staszewski (1990–2009), Stanisław Roszak (2009–2019) i Andrzej Korytko od 2019 roku.

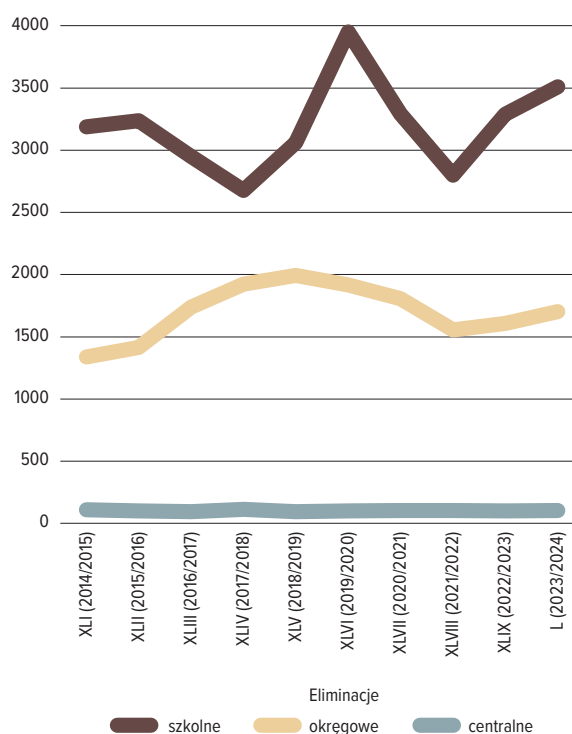
A. Korytko i B. Krysztapa-Czupryńska w swojej analizie podkreślają, iż OH to ludzie, uczniowie, ich nauczyciele, historycy – badacze naukowci.

Przytaczają wiele ciekawych danych statystycznych wskazujących na wielki wysiłek historyków, obecnych i aktywnych na różnych szczeblach i odcinkach ruchu popularyzującego stan badań z zakresu historii Polski i historii powszechnej. Warto przytoczyć niektóre spośród nich.

W latach 1974–2024 w eliminacjach szkolnych udział wzięło ok. 163 tys. uczniów. Najwięcej uczestników zanotowano w I i II edycji OH (ok. 8 tys. i 6 tys.), współcześnie w ostatniej dekadzie liczba uczestników oscyluje wokół ok. 3 tys. Warto też zauważyć, iż w ciągu 50 lat do eliminacji okręgowych zakwalifikowano ponad 60 tys. uczestników, w ostatnim dziesięcioleciu było ich ok. 17 tys. Ewoluowała także liczba finalistów, uczniowie i uczniów dopuszczonych do eliminacji centralnych. W finale I OH uczestniczyły 82 osoby, lecz w kolejnych latach liczba ta malała; utrzymywano w latach 80. limit 50 osób. Autorzy prezentowanych danych statystycznych zauważają, iż w ostatniej dekadzie liczba uczestników etapu centralnego wahała się wokół 100 uczestników. Według prezentowanych obliczeń w finale łącznie w latach 1974–2024 udział wzięło około 4,3 tys. uczestników, z czego w ostatnim dziesięcioleciu było ich 1020. Autorzy zwracają uwagę na tendencję ostatniej dekady wskazującą na fakt, iż przy praktycznie stałej liczbie uczestników eliminacji centralnych (i niezmienniej liczbie 74 punktów niezbędnych do uzyskania tytułu laureata) liczba laureatów ostatniego dziesięciolecia rosła, a w ostatnich czterech edycjach OH przewyższała liczbę finalistów. Według przytoczonych danych w latach 1974–2014 tytuł laureata przyznano 1407 uczestnikom, a w minionej dekadzie było to 449 uczennic/uczniów.

Obok niezwykle interesujących zestawień i innych danych statystycznych autorzy dokumentują ludzi olimpiady, zamieszczając informacje o rzeszy osób zaangażowanych i skupionych wokół idei tejże olimpiady. Wymienione zostały

Liczba uczestników w trzech etapach eliminacji OH w analizowanym dziesięcioleciu (2014–2024)



Źródło: *Stu laureatów...*, dz. cyt., s. 11.

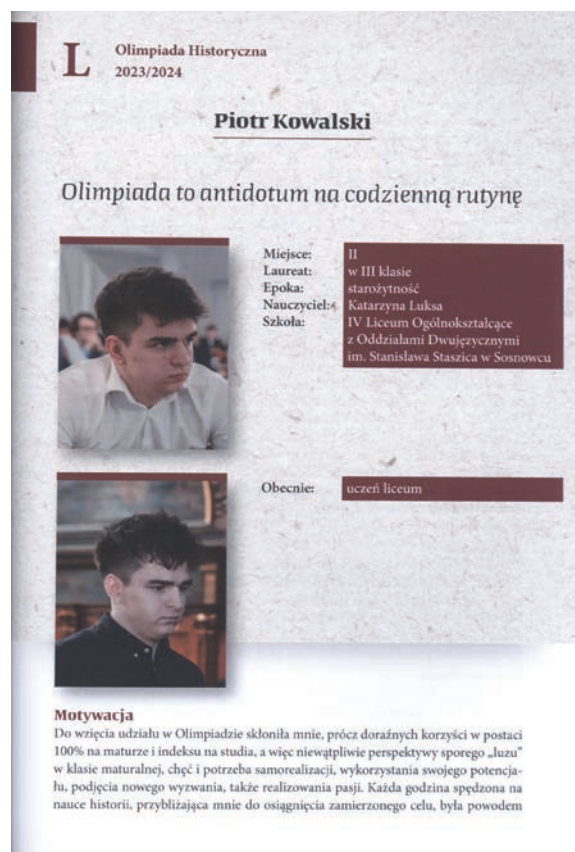
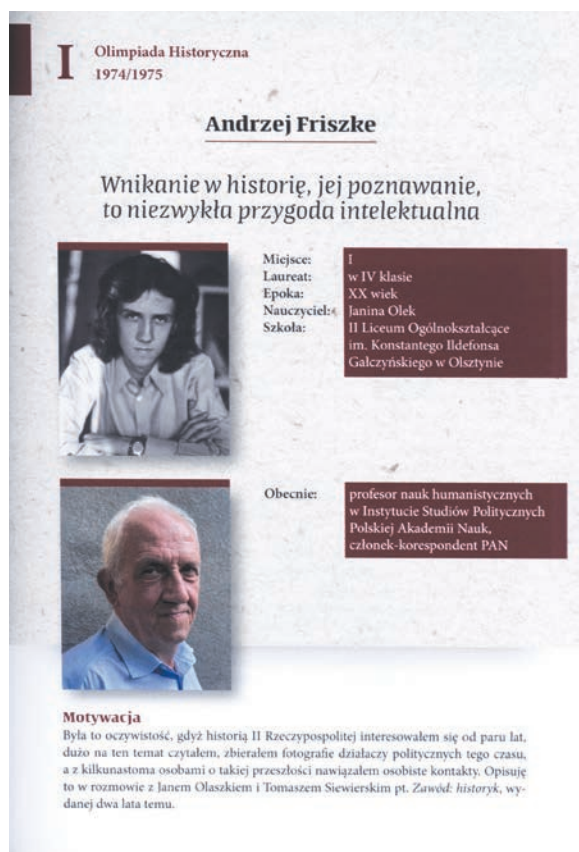
okręgi (17), przewodniczący Komitetów Okręgowych, sekretarze i nauczyciele współpracujący. Za najwyższą wartość integrującą wokół tej olimpiady gremium historyków autorzy uznali łącznie tradycję ze współczesnością.

Zamysł i konstrukcja rozdziału drugiego recenzowanej publikacji zostały pomyślane w taki sposób, by głos na temat realizowanej przez 50 lat idei olimpiady OH oddać jej uczestnikom, laureatom kolejnych edycji. Redaktorzy tomu podjęli trud odnalezienia laureatów i poprosili ich o podzielenie się wspomnieniami i wrażeniami według pytań dostarczonej ankiety.

Kwestionariusz pytań wysłanych do każdego laureata⁴:

- Kto/co skłoniło Pana/Panią do wzięcia udziału w Olimpiadzie? (Motywacja)
- Czy pamięta Pan/Pani nazwisko nauczyciela historii, który przygotowywał Pana/Panią do Olimpiady? (Nauczyciel)
- W której klasie Pan/Pani wówczas był/była? (Klasa)

⁴ Tamże, s. 17.



Fot. 2–3. Na kartach książki

- Jaką epokę Pan/Pani wybrał/wybrała? (Epoka)
- Czy pamięta Pan/Pani temat pracy pisemnej albo zagadnienia, które wylosował/wylosowała Pan/Pani na egzaminie ustnym? A może pamięta Pan/Pani osoby egzaminujące? (Zagadnienia/Egzaminatorzy)
- Jakie było największe wyzwanie w związku z udziałem w Olimpiadzie? (Wyzwanie)
- Co związanego z Olimpiadą utkwilo Panu/Pani w pamięci najmocniej? (Wspomnienie)
- Jaką uczelnię Pan/Pani skończył/skończyła? (Studia)
- Co dał Panu/Pani start w Olimpiadzie? (Korzyści)
- Czy któreś z nawiązanych wówczas znajomości przetrwały dłużej? Może któraś przetrwała do dziś? (Znajomości)
- Jaką rolę w Pana/Pani życiu historia odgrywa do dziś? Czy historyczna pasja pozostała? (Rola historii w życiu)
- Czy chciałby Pan/chciałyby Pani podzielić się jakąś ogólniejszą refleksją związaną z Olimpiadą bądź ludźmi tam spotkanymi? (Refleksje)

- Jakiej rady udzieliliby Pan/udzieliłaby Pani uczniom przygotowującym się dziś do Olimpiady? (Rady)
 - Co Pan/Pani robi obecnie? (Dziś)
- Rozdział drugi pt. *Wspomnienia laureatów Olimpiady Historycznej*, liczący 380 stron, został napisany przez laureatów⁵. Na kartach tej części odnajdujemy refleksje i wspomnienia uczestników 50 edycji OH. Otwierają ją wypowiedzi olimpijczyka I OH rocznika 1974/1975 Andrzeja Friszke, a zamykają przemyślenia Piotra Kowalskiego, ucznia IV LO w Sosnowcu, laureata L OH rocznika 2023/2024⁶. Rozdział ten jest niezwykle interesujący z uwagi na gremium osób, których wiedza i umiejętności w ciągu 50 lat trwania OH zostały uhonorowane zaszczytnym tytułem laureata, ale i również z powodu wspomnień uczestników z przebiegu konkursu, jak i tej części, w której uczestnicy podejmują próby określenia m.in. roli, jaką Olimpiada odegrała w ich życiu.

⁵ Tamże, s. 19–399.

⁶ Tamże, s. 21, 393.

W tomie udało się zaprezentować wypowiedzi stu laureatów, bezpośrednich uczestników analizowanych wydarzeń, którzy dzielą się swoimi olimpijskimi wrażeniami i przeżyciami. Nauczyciele i organizatorzy odnaleźć mogą wiele cennych informacji; m. in. A. Friszke swój udział określił „intelektualną przygodą”⁷, natomiast Antoni Dudek – laureat XI OH rocznika 1984/1985, nazwał go „pierwszym życiowym sukcesem”⁸. Dla Bożeny Płonki – laureatki II OH 1975/1976 okazał się „przygodą”⁹. Andrzej Chrzanowski – III OH 1976/1977, olimpiadę nazwał „dobrą motywacją do eksplorowania obszarów nieobecnych w oficjalnym kursie historii”¹⁰. Marek Węcowski – XIV OH 1987/1988, stwierdził, iż „doświadczenie Olimpiady tworzy międzypokoleniową ciągłość”¹¹. Wojciech Słomczyński – V OH 1978/1979, olimpiadę ocenił w kategoriach „najcenniejszego elementu polskiego systemu edukacji”¹². Szczegółowa analiza zgromadzonych w tym rozdziale informacji i refleksji pokazuje niekwestionowany wpływ OH na rozwój intelektualny oraz na wybór drogi życiowej/zawodowej jej uczestników, dla których historia stała się pasją, przygodą, a także przepustką do zdobycia ciekawego i upragnionego zawodu.

⁷ Tamże, s. 21.

⁸ Tamże, s. 103.

⁹ Tamże, s. 29.

¹⁰ Tamże, s. 40.

¹¹ Tamże, s. 122.

¹² Tamże, s. 52.

Trzecią, ostatnią część monografii stanowią „Aneksy” sporządzone przez Izabelę Socką na podstawie zasobów Archiwum Komitetu Głównego OH¹³. Pierwszy zawiera listę laureatów z lat 2015–2024: XLI – 2014/2015 (44 laureatów); XLII – 2015/2016 (42); XLIII – 2016/2017 (34); XLIV – 2017/2018 (40); XLV – 2018/2019 (45); XLVII – 2020/2021 (53); XLVIII – 2021/2022 (57); XLIX – 2022/2023 (65); L – 2023/2024 (69)¹⁴. Drugi stanowi wykaz nauczycieli laureatów z lat 2015–2024 (lista alfabetyczna zawierająca: imię i nazwisko nauczyciela, nr edycji olimpiady oraz imię i nazwisko ucznia).

Analizowana publikacja stanowi cenne źródło wiedzy o OH, zarówno dla organizatorów, jak i dla uczniów i ich nauczycieli w przygotowaniu do kolejnych edycji tego tak ważnego i prestiżowego konkursu.

¹³ Tamże, s. 399–430.

¹⁴ Decyzją Ministerstwa Edukacji Narodowej, w odniesieniu do *Rozporządzenia MEN z dnia 20 marca 2020 r. w sprawie szczególnych rozwiązań w okresie czasowego ograniczenia funkcjonowania jednostek systemu oświaty w związku z zapobieganiem, przeciwdziałaniem i zwalczaniem COVID-19*, w roku szkolnym 2019/2020 odwołano eliminacje centralne wszystkich olimpiad przedmiotowych dla szkół ponadpodstawowych. W XLVI edycji Olimpiady Historycznej nie było zatem laureatów. Wszyscy uczniowie, którzy na etapie okręgowym zakwalifikowali się do finału, otrzymali tytuł finalisty.

Małgorzata Strzelecka – dr hab. nauk humanistycznych (o specjalizacji w zakresie historii XX w. i dydaktyki historii), prof. Uniwersytetu Mikołaj Kopernika w Toruniu. Od 2000 r. pracownik Instytutu Historii i Archiwistyki w Uniwersytecie Mikołaja Kopernika. Od 1999 r. współpracownik Uniwersyteckiego Liceum Ogólnokształcącego. Członek Polskiego Towarzystwa Historycznego; sekretarz oddziału w Toruniu. Członek Komisji Dydaktyki Historii przy Polskim Towarzystwie Historycznym. Współpracownik Komisji Dydaktyki Historii Komitetu Nauk Historycznych Polskiej Akademii Nauk. W latach 2004–2018 współredaktorka zbioru studiów naukowo-dydaktycznych (XII tomów) z cyklu: Toruńskie Spotkania Dydaktyczne. W pracy badawczej koncentruje się na analizie aktywności publicystycznej i społecznej intelektualistów skupionych wokół redakcji „Tygodnika Powszechnego” i miesięcznika „Znak”, na działalności przedstawicieli szeroko rozumianego ruchu społecznego Znak, na który składały się m.in. redakcje czasopism katolickich („Tygodnika Powszechnego”, miesięczników „Znak” i „Więź”), pięć Klubów Inteligencji Katolickiej, środowisko dwumiesięcznika „Chrześcijanin w Świecie”, Ośrodek Dokumentacji i Studiów Społecznych oraz Koło Poselskie Znak.
e-mail: mst@umk.pl